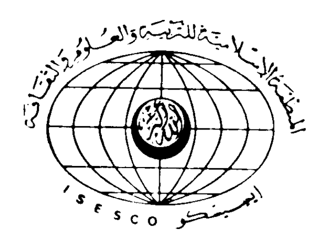
منظمة المؤتمر الاسلامي



تقويم
برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

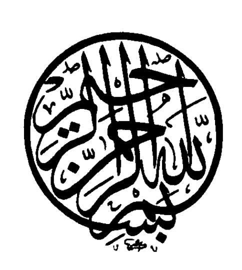
تأليف

الدكتور علي أحمد مدكور

جامعة الملك سعود بالرياض

منشورات الايسيسكو

الرباط 1405 هـ
1985 م



تم طبع الكتاب يوم 7 ذو الحجة 1405
الموافق 24 غشت 1985
بمطبعة المعارف الجديدة / الرباط

الايداع القانوني رقم : 1985/387

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

للأستاذ عبد الهادي بوطالب
المدير العام للمنظمة الاسلامية
للتربية والعلوم والثقافة

مع الصحوة الاسلامية المعاصرة التي أخذت تغمر العالم بأسره، تحظى اللغة العربية بإقبال هائل على تعلمها وتيسير نشرها، لا لأن القرآن الكريم والحديث الشريف والمصادر الأساسية للدين الاسلامي مدونة بهذه اللغة فحسب، وإنما لأنها كذلك تشكل وسيلة تواصل واتصال بين الشعوب الاسلامية لا بد منها لتوحيد هذه الشعوب فكريا واجتماعيا في أمة واحدة (إن هذه أمتكم أمة واحدة، وأنا ربكم فاعبدون)، ولأنها أيضا ملك حضاري وتراث مشترك لجميع الشعوب الاسلامية التي استخدمتها خلال أحقاب طويلة لتسجيل أعظم ما أبدعه مفكروها في العلوم والآداب والفنون.

غير أن تعليم اللغة العربية في البلاد غير العربية يواجه صعوبات جمة في مقدمتها عدم توفر المعلمين المؤهلين تأهيلا جيدا والمدربين تدريبا حديثا على طرائق تدريس العربية لغير الناطقين بها، وندرة الكتب المنهجية المناسبة، وضآلة المواد التعليمية الجيدة، وشحة الأبحاث الميدانية والتربوية واللسانية في ميدان تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى.

وفي يقيني أن إعداد المعلمين وتدريبهم أخطر وأبعد أثرا من أي عنصر يتصل بهذا الموضوع لأن المعلم الجيد يستطيع أن يعدل المادة التعليمية القاصرة ويطورها لتلائم طلابه، وتفي بالحاجة، وتحقق الأهداف، بل بمقدوره

— في حال انعدام المادة التعليمية أصلا — أن يقوم بتحضيرها وتهيئة الوسائل المعينة من سمعية وبصرية، أضف إلى ذلك أن بإمكانه أن يطلع على ما يستجد من طرائق تدريسية وينتقي منها، ويستفيد من نتائج البحوث التربوية واللسانية، ويجري بنفسه الدراسات اللازمة لتنمية قابلياته وزيادة فاعلية عمله.

وإيمانا من الدول العربية ومؤسساتها التربوية بأهمية معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإدراكا منها بأن هذا النوع من المعلمين يختلف من حيث إعداده، وتكوينه عن معلمي اللغة العربية لأبنائها، فقد أنشأت خلال العقد الأخير عددا من المعاهد والأقسام الجامعية المتخصصة في تخريج معلمي العربية للناطقين باللغات الأخرى، وأقامت عددا من الدورات التدريبية لمن هم في الخدمة في بعض الأقطار الاسلامية غير العربية، وهي مشروعات نافعة بلا ريب، غير أن التجربة قد أثبتت أن هذه المعاهد وتلك الأقسام في البلاد العربية لا تلبي الحاجة المطردة إلى هذا النوع من المعلمين في البلاد الاسلامية المتحدث عنها، وأنه لا مندوحة من قيام هذه البلاد بإنشاء معاهدها الوطنية لتكوين معلمي اللغة العربية والتربية الدينية الاسلامية لأبنائها، خاصة أن المعلم الوطني الجيد أقدر من غيره على فهم الصعوبات التي يواجهها الطلاب من مواطنيه وإيجاد الحلول لها، إذ أنه ينبغي أن تتجمع لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا فحسب المعرفة الجيدة بلغة اختصاصه نحوا وأسلوبا وأدبا، والالمام الكافي بالثقافة العربية الاسلامية، والتمكن من استخدام **طرائق التدريس الحديثة واستعمال الوسائل المعينة المختلفة، وإنما يجب كذلك أن يكون المعلم ملما بلغة طلابه وثقافتهم .**

وفي ضوء ما تلقته المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الايسيسكو) من طلبات من الدول الأعضاء لتقديم الدعم الفني لها في مجال إنشاء أو تطوير المعاهد والأقسام الجامعية لاعداد مدرسي اللغة العربية والدراسات الاسلامية، وفي إطار التنسيق بينها وبين المنظمة العربية للتربية

والثقافة والعلوم (الالكسو)، فإن الايسيسكو تقوم بإعداد سلسلة من الكتب المنهجية لفائدة هذا النوع من المعاهد، وتنشر اليوم البحث الذي نقدمه والذي يتناول الأسس الواجب مراعاتها عند وضع برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، والمعايير والمواصفات اللازم توفرها فيهم، وكيفية تطوير البرامج القائمة فعلا. وهو بحث نظري ميداني لم يسبق أن نشر باللغة العربية كتاب يتناول موضوعه من قبل، ويعالج بالدراسة والتحليل برامج أهم معاهد إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية والتربوية، ويستخلص الأسس والمعايير اللازمة لهذا الصنف من البرامج .

أسأل الله أن ينفع بهذا الكتاب جميع الذين يسعون في خدمة دينه ولغة قرآنه الكريم .

عبد الهادي بوطالب

المحتوى

تمهيد

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله.. وبعد فإن الهدف من هذا البحث هو تقويم برامج اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك للوقوف على أوجه القوة والضعف فيها، ومن ثم محاولة تطويرها تبعا لذلك. واختار الباحث برامج الاعداد الرئيسية في العالم العربي وهي : برنامج معهد الخرطوم الدولي، وبرنامج الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وبرنامج معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، وبرنامج معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، وبرنامج معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية. ثم اختار الباحث أيضا برنامج جامعة منيسوتا بالولايات المتحدة الامريكية لهدف المقارنة.

والبحث جهد متواضع أقدمه — مع احترامي وتقديري — لكل العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بصفة عامة، ولهؤلاء المهتمين بتصميم وتطوير برامج اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بصفة خاصة.

والله أسأل أن يكون في هذا الجهد بعض ما ينفع ويفيد، إنه سميع مجيب.

دكتور / علي أحمد مدكور

الرياض : ربيع الثاني 1404 هـ
يناير 1984 م

الفصل الأول

مشكلة البحث :

1 ــ الاحساس بالمشكلة .
2 ــ تحديد المشكلة .
3 ــ أهمية البحث .
4 ــ حدود البحث .
5 ــ تعريف بالمصطلحات .
6 ــ خطة الدراسة .

الاحساس بالمشكلة

اذا كانت العملية التعليمية تشتمل على عناصر ثلاثة هي الطالب والمعلم والمادة. فان المعلم — كما يقول محمود اسماعيل صيني [1] — هو أهم هذه العناصر على الاطلاق، وذلك لأن المعلم بشخصيته وطريقته يستطيع التأثير على العنصرين الاخرين .

ان ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يقوم على أسس علمية مدروسة، هو ميدان جديد نسبيا، يتسع فيه المجال لكل محاولة جادة ولكل دراسة هادفة. واحدى المشكلات الحادة التي يواجهها مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هي عدم توفر المعلمين المختصين المؤهلين، فغالبية المعلمين الذين يقومون بتدريس العربية لغير الناطقين بها في البلاد الأجنبية لم يتوفر لهم اعداد لغوي أو مهني أو ثقافي بقدر كاف .

غير أن السنوات العشر الأخيرة شهدت محاولات متفرقة في العالم العربي تهدف الى تلافي هذا القصور. وأبرز هذه المحاولات كان تأسيس معهد الخرطوم الدولي لاعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تحت رعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1974م. وفي مصر صمم مركز

---

(1) محمود اسماعيل صيني : «**وسائل تدريب المعلمين» في السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ج 2، مطابع جامعة الرياض، عمادة شؤون المكتبات، 1980 ص 7 .

الدراسات العربية بالجامعة الامريكية بالقاهرة برنامجا للحصول على الماجستير في آداب اللغة العربية كلغة أجنبية عام 1974م. وفي المملكة العربية السعودية أنشيء معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود (الرياض سابقا) بالرياض عام 1975م. ثم أنشيء بعد ذلك معهدان آخران : الأول هو معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة عام 1399هـ ـ 1979م، والثاني هو معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية بالرياض عام 1401هـ-1981م.

وبالاضافة الى ما سبق، تجدر الاشارة هنا الى ما يقوم به الاتحاد العالمي للدراسات العربية الاسلامية بالرياض الذي بدأ في عام 1397هـ نشاطه باقامة دورات لتدريب المعلمين خارج العالم العربي وذلك بالتعاون مع بعض الجامعات السعودية والأساتذة المختصين في الأقطار العربية المختلفة. ومن أبرز الدورات التي قام بها في هذا الشأن، ثلاث دورات في جامبيا : الأولى عام 1977م، والثانية والثالثة عام 1980م. ودورتان بالفلبين عام 1980م ودورة في ماليزيا وأخرى في كينيا عام 1982م، ودورة في سيراليون عام 1981م. وأخيرا أنشأت جامعة متشجان في آن آربر بالولايات المتحدة برنامجا جديدا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.[2]

وبالرغم من حداثة بعض هذه المعاهد، فما يزال بعضها في دور النشوء ومرحلة التجريب، الا أن الحكمة تقتضي عمل تقويم مبكر لبرامج اعداد المعلمين في هذه المعاهد، وذلك للوقوف على وجوه القوة وجوانب الضعف فيها، ومن ثم تعديل هذه البرامج وتطويرها تبعا لذلك. فالتقويم المبدئي والمستمر سمة من سمات البرامج الجيدة، وذلك لأنه يساعد على تشخيص مواطن الداء وتوصيف العلاج الناجح الذي يقضي على الداء قبل أن يصير سمة لازبة من سمات العمل أو النظام .

---

(2) **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، المرجع السابق، ص 4 .

ولا أعلم أحدا قام بعملية تقويم لبرامج اعداد معلم العربية، اللهم الا عدة محاولات لمست لمسا رفيقا خطة معهد الخرطوم الدولي .

وأولى هذه المحاولات قام بها صالح جواد الطعمة [3] بعنوان «ملاحظات حول الجانب اللغوي من اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها» وقد قصر ملاحظاته على الجانب اللغوي فقط من اعداد المعلم نظرا لأهميته، واعتقاد الباحث أنه لم يلق ما يستحق من الاهتمام في معاهد اعداد معلمي العربية. وقدم حصرا بالمكونات الأساسية للاعداد اللغوي لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ثم عرض ما يجب على برنامج الاعداد اللغوي مراعاته كوضوح الهدف من تدريس العربية، والاستفادة من التجارب السابقة، ووضع الكتب واختيار المواد التعليمية المناسبة، والحد من تداخل لغة المتعلم الام واللغة العربية، وضرورة الوقوف على ما يستجد في ميدان تدريس العربية ... الى آخره .

والمحاولة الثانية قام بها ابراهيم أحمد الحاردلو [4]. فيتحدث أولا عن أهمية أن يكون معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها غير عربي، أي أن يكون مدرسا مواطنا مثل المتعلمين. ثم يعرض بعد ذلك للدوافع النفسية لتعلم اللغة العربية من قبل المعلمين والمتعلمين على السواء. ثم يتحدث عن تجربة معهد الخرطوم في تدريب المعلمين من غير العرب، وعن المشكلات التي واجهت المعهد وواجهت المعلمين. ويذكر من أهم هذه المشكلات : ضعف المتدربين في التعبير الشفوي والاداء اللغوي السليم، وسبب ذلك، وأن نسبة الالمام النظري باللغة تزيد كثيرا عن إلمامهم العملي بها، ومشكلة عدم فهم المعلمين الدقيق لمعاني الألفاظ العربية. ويتحدث بعد ذلك عن استفتاء من ثمانية أسئلة أعد

---

(3) صالح جواد الطعمة : «**ملاحظات حول الجانب اللغوي من اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها**»، في المرجع السابق، ص.ص 19 — 42.

(4) ابراهيم أحمد الحاردلو : «**اعداد المعلمين غير العرب** لتعليم العربية لغير الناطقين بها، **تجربة معهد الخرطوم**»، **في السجل العلمي للندوة العالمية الأولى** لتعليم العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص.ص 43—59.

بالمعهد ووزع على ثمانية طلاب هم طلاب الصف الثاني، قبيل نهاية دراستهم لهذا الصف، لمعرفة رأيهم في الخطة التي قدمت لهم. ثم يختم الدراسة بعرض لخطة المعهد .

والمحاولة الثالثة قام بها يوسف الخليفة أبو بكر [5] الذي يتحدث عن تجربة السودان، وعن مشكلة الجنوب السوداني الذي يتحدث حوالي 50 لغة، الأمر الذي أدى الى إنشاء «معهد مريدي». ثم يتحدث عن فريق الدكتور خليل عساكر اللغوي. ثم يتحدث — باختصار — عن مشكلات معهد الخرطوم التي من أهمها عدم وجود أعضاء هيئة تدريس ثابتة لتدريس البرنامج الموضوع. ويختم مقالته بمناقشة سريعة لأهم المشكلات التي تعترض برامج تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بصفة عامة .

ومن العرض السابق لهذه المحاولات المشكورة، يتضح لنا أننا مازلنا بحاجة ماسة الى دراسة علمية موضوعية لتقويم برامج اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في مؤسسات الاعداد التي سبق ذكرها، وبذلك يتسنى لنا الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف فيها، ثم تطويرها طبقا للأساليب العلمية الحديثة في هذا المجال، ولواقع وامكانات هذه المؤسسات على السواء .

ولقد ظهر للباحث من خلال خبراته في ميدان تعليم اللغة العربية ومن خلال لقاءاته ومناقشاته مع الخبراء والمختصين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن هناك حاجة الى التعرف على ثلاثة أمور أساسية، وهي :

1 — أسس إعداد برامج تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ومعايير تقويمها .

---

(5) يوسف الخليفة أبوبكر : «**برامج اعداد وتدريب معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، على ضوء التجربة السودانية**»، **في السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، المرجع السابق، ص.ص 61–67.

2 ـــواقع البرامج المستخدمة في اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها .
3 ـــكيف يمكن تطوير هذه البرامج بما يحقق الهدف منها .

ومن أجل هذا ظهر هذا البحث محاولة لاشباع هذه الحاجة وردا على التساؤلات المتعلقة بها .

تحديد المشكلة

إن برامج اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في حاجة ماسة الى تقويم وتطوير، وليست هناك بحوث أو دراسات تقويمية شاملة حتى الآن للاهتداء بنتائجها في تطوير هذه البرامج. ومن هنا فان مشكلة هذا البحث تكمن في الاجابة على الاسئلة الثلاثة التالية :

أولا : ما الجوانب والمعايير التي يجب أن تراعى عند وضع برامج اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

ثانيا : ما واقع برامج اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء هذه المعايير ؟

ثالثا : ماذا يمكن عمله كي تطور هذه البرامج بما يتلاءم مع المعايير السابقة ؟

أهمية البحث

يتوقع لهذا البحث أن يحقق عددا من الأهداف. ومن أهم هذه الأهداف مايلي :

1 ـــمعرفة الاتجاهات العالمية الحديثة بالنسبة لعملية اعداد برامج معلمي اللغات الاجنبية والأسس التي يجب أن تراعى قبل وأثناء وبعد عملية الاعداد، وكيفية الاستفادة من ذلكَ في اعدادنا لبرامج معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها .
2 ـــوضع المعايير التي يمكن في ضوئها تقويم برامج اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مما يساعد على تحقيق أكبر قدر من

الموضوعية في الحكم على هذه البرامج، واتخاذ القرارات الخاصة بتطويرها .

3 ــ توضيح السمات والخصائص العامة والخاصة لهذه البرامج وبيان أوجه القوة والضعف فيها، وأسبابها، مما يساعد في عملية تطويرها .

4 ــ وضع تصور مقترح لما ينبغي أن تكون عليه هذه البرامج كي تتحقق فيها المعايير السابقة، ومن ثم تتحقق الأهداف المرجوة منها .

5 ــ ابراز بعض المشكلات في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مما قد يفتح المجال لباحثين ودارسين آخرين للمساهمة فيه والمشاركة في حل مشكلاته .

حدود البحث

يتم هذا البحث في اطار محصور بمجموعة من الحدود وهي :

أولا : يقتصر هذا البحث على برامج أهم معاهد اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وهي :

- معهد الخرطوم الدولي بالسودان .
- الجامعة الأمريكية بالقاهرة .
- معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض .
- معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة .
- معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية بالرياض .
- جامعة منيسوتا بالولايات المتحدة .

وقد اختار الباحث جامعة أجنبية وهي جامعة منيسوتا لدراسة برنامجها بالاضافة الى البرامج العربية للأسباب التالية :

1 ــ الوقوف على كيفية التفكير الغربي في مسألة إعداد معلم اللغات الأجنبية، وكيف يضعون فكرهم موضع التطبيق .

2 ـــ قد تساعد عملية مقارنة برنامج هذه الجامعة ببرامج المعاهد العربية على تحديد موقف هذه البرامج، وابراز جوانب القوة والضعف فيها، وبالتالي تساهم في عملية تطويرها .

3 ـــ ليس من شك في ان المعاهد الأوربية والأمريكية قد سبقتنا في دراسة الجوانب المختلفة لتدريس اللغات الأجنبية بصفة عامة، واللغة العربية بصفة خاصة، واكتسبت خبرة غنية في عمليات تخطيط، وتقويم، وتطوير البرامج، واعداد المواد التعليمية، ووضع الكتب، والمعاجم أو قوائم المفردات .. الى آخره. وهذه التجارب جديرة بأن تكون مواضع دراسة مفصلة، لا لغرض السير على نهجها، بل للاعتبار بها والافادة منها في اطار الامكانيات العربية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها .

ثانيا : يقتصر هذا البحث على تحليل ثلاثة أمور رئيسية وهي :

1 ـــ الاتجاهات العامة، وهذه تتضمن :

أ ـــ مدة الدراسة

ب ـــ شروط القبول

ج ـــ الشهادة التي تمنح

2 ـــ أهداف البرنامج

3 ـــ محتوى البرنامج، وهذا بدوره يشمل :

أ ـــ محتوى الاعداد اللغوي

ب ـــ محتوى الاعداد المهني

ج ـــ محتوى الاعداد الثقافي

ثالثا : من حيث المعالجة الاحصائية، سوف يقتصر الباحث على استخدام النسب المئوية في معرفة الاتجاهات العامة والخاصة، وأوجه القوة والضعف في هذه البرامج .

تعريف بالمصطلحات

سوف تتردد في هذا البحث مجموعة من المصطلحات التي ينبغي الوقوف على دلالاتها حتى تكون حدودها واضحة عندما تذكر في أي مرحلة من مراحل هذا البحث. ومن أهم هذه المصطلحات مايأتي :

الاعداد التربوي : يقصد به هنا كل جوانب اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهي الجانب اللغوي، والجانب المهني، والجانب الثقافي، سواء كان هذا الاعداد بدءا من الصغر، أو من مرحلة ما وصل اليها المعلم ويحتاج الى تحسينها وتطويرها، وعلى هذا، فالاعداد هنا يشمل التدريب أثناء الخدمة أيضا .

معلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها : يقصد بمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها هنا : المعلمون الناطقون بالعربية الذين يعدون لتعليمها لغير الناطقين بها، والمعلمون غير الناطقين بها الذين يعدون لتعليمها لنفس الجمهور .

البرنامج : هو مجموعة المعارف والمفهومات والمناشط والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المتعلمين بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي الى تعلمهم، أي تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشدونها من وراء ذلك بطريقة شاملة متكاملة .

الأهداف : الهدف وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة لمروره وتفاعله مع محتوى وخبرات في مواقف تعليمية معينة [6].

المحتوى contents : وهو مجموعة المعارف والمعلومات والمفهومات والتعميمات المنظمة بطريقة معينة والتي يحتويها البرنامج أو المنهج .

---

(6) محمد عزت عبد الموجود وآخرون : **أساسيات المنهج وتنظيماته**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981م، ص 95 .

الخبرات Experience : هي مجموعة المواقف والأساليب والأمثلة والشروحات التي يقدم من خلالها أو عن طريقها المحتوى .[7]

التقويم : هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات كمية أو كيفية، عن ظاهرة أو موقف أو سلوك، بقصد استخدامها في اصدار حكم أو اتخاذ قرار بخصوص الشيء الذي يقوم .

تحليل المحتوى : «هو أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال ويتمثل التطبيق العلمي لتحليل المحتوى في تقسيم المادة التي تخضع للتحليل وتصنيفها الى فئات أصلية وأخرى فرعية» [8]

المعايير : هي مجموعة المواصفات التي ينبغي أن يتصف بها معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بعد عملية إعداده .

خطة الدراسة

تستلزم الاجابة على التساؤلات الثلاثة التي أثارتها المشكلة القيام بنوعين من الدراسة، ثم الخروج بتصور ما. أما بالنسبة للدراستين :

فأولاهما : **دراسة نظرية تختص بالاجابة على السؤال الأول وهو مناقشة جوانب الاعداد، واشتقاق المعايير اللازم توافرها في برامج اعداد معلمي اللغة**

---

(7) للتفريق بين المحتوى والخبرات انظر :
Banathy, B.H. 'the design of foreign language teacher education', **in The modern language journal**, Vol. L. II, december, 1968, Number 8.,P. 945

(8) محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة : **الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى : اعداده، وتحليله، تقويمه**، وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، 1403هـ، 1983م. ص 21. انظر أيضا .
Budd, R.W., and Thorp. R.K., An introduction to content analysis, School of Journalism Publication State Univ. of Iowa, 1963; P.I.

العربية لغير الناطقين بها. وسوف يتم ذلك في ضوء الأمور التالية :

1 ـــ الاتجاهات العالمية في اعداد معلمي اللغات الاجنبية .

2 ـــ الجوانب اللغوية والمهنية والثقافية اللازم مراعاتها في برامج اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها .

3 ـــ اشتقاق المعايير وهي مجموعة المواصفات التي ينبغي أن يتصف بها معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بعد عملية اعداده.

4 ـــ عرض المعايير على مجموعة من المتخصصين في الميدان وذلك للتأكد من صدقها .

وثانيتهما : دراسة ميدانية، وتختص بالاجابة على السؤال الثاني، وذلك بتحديد الاتجاهات العامة، والسمات الخاصة لبرامج اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الأسس والمعايير السابقة، مستخدما في **ذلك أسلوب تحليل المحتوى لبرامج خمسة من المعاهد العربية التي تقوم باعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبرنامج واحد لاحدى الجامعات الاجنبية .**

ومن الدراستين النظرية والميدانية سوف يخرج الباحث بتصور عام لما ينبغي أن يكون عليه برنامج اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، آخذاً في الاعتبار المعايير التي ظهرت من الدراسة النظرية، ونتائج التحليل التي ظهرت من الدراسة الميدانية .

وبناء على ماسبق، فإن هذه الدراسة تنقسم الى أربعة فصول :

الفصل الاول : مشكلة البحث.

الفصل الثاني : دراسة جوانب اعداد المعلم، واشتقاق المعايير وتحكيمها .

الفصل الثالث : تحليل برامج الاعداد في ضوء المعايير السابقة .

الفصل الرابع : هو التصور المقترح .

الفصل الثاني

جوانب ومعايير اعداد معلم العربية

1 ــ جانب الاعداد اللغوي .
2 ــ جانب الاعداد المهني .
3 ــ جانب الاعداد الثقافي .
4 ــ معايير اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

جوانب ومعايير اعداد معلم العربية

تعتبر عملية اعداد المعلم من أصعب الأمور التي تواجه المسؤولين عن برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك لأن هذه العملية تحتاج لمجموعة من المعايير والضوابط التي بدونها تصبح هذه العملية غير علمية وغير موضوعية .

ولأن عملية اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها هي في الأساس عملية علمية وتربوية، اذن فهي عملية تقوم على مجموعة من الأسس المستمدة من المجالات التي تتم عملية اعداد المعلم من خلالها .

وفيما يلي سوف نعرض لجوانب اعداد معلم اللغة الأجنبية بصفة عامة، ومعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بصفة خاصة.وهذه الجوانب هي :

1 ــ الجانب اللغوي .
2 ــ الجانب المهني .
3 ــ الجانب الثقافي .

وفي تناولنا لهذه الجوانب في عملية اعداد المعلم سوف نستخلص ما يمكن استخلاصه من معايير مسترشدين بما يحدث من مناقشات في كل جانب .

جانب الاعداد اللغوي

لاشك أن من أهم الكفاءات المطلوبة في معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها هي كفاءته اللغوية، فاذا كان هو نفسه من الناطقين بالعربية فان الأمل يكون كبيرا في أنه سيتقن اللغة بشكل نموذجي. وان كان من غير الناطقين بها هو أيضا، فان عددا من الاجراءات يجب أن تتخذ قبل قبوله، وعددا آخر يجب أن تتخذ بعد قبوله وأثناء اعداده .

ولعل أول ما يجب أن يتأكد منه الخبراء في مؤسسات إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو أن يتأكدوا عند القبول أن المتقدمين يجيدون النطق بالعربية نطقا صحيحا، وأنهم يؤدون الألفاظ والتراكيب العربية أداء سليما. ولا يقصد بهذا تأمين الكمال أو الامتياز قبل عملية الاعداد للتدريس، وانما يقصد تأمين قابلية المرشحين للاعداد والتأهيل الذين هم مقبلون عليه .

واللغة التي يجب أن نعلمها وندرب عليها المعلمين للعربية لغير الناطقين بها، هي اللغة النموذجية التي يتكلمها المثقفون في كل الأقطار العربية، أو ما تسمى بالعربية الفصحى المعاصرة، تلك التي تجمع بين الفصيح من لغة الكلام والكتابة الشائعة، وبين فصحى التراث السهلة المألوفة الاستخدام في الحياة المعاصرة .[1]

وبرنامج الاعداد اللغوي لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أن يبنى على أساس من التحليل العلمي الدقيق للغة. والتحليل الدقيق للغة يوصل الى نتيجة مؤداها أن اللغة نظام كلي شامل لمجموعة من النظم الصغرى التي تتكامل فيما بينها . أي أن اللغة في الحقيقة هي نظام النظم.

(1) انظر : محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص 62.

فهي تتكون من نظام للأصوات، يتكون منه نظام للأشكال (الكلمات)، يؤدي بدوره الى النظام البنيوي أو التركيبي. والأنظمة الثلاثة السابقة تؤدي الى نظام رابع هو نظام المعنى أو الدلالة .[2].

ومن المقرر أن فهم المتعلم لهذا النظام لن يتأتى له عن طريق القراءة عنه، بل عن طريق ممارسته استماعا وكلاما وقراءة وكتابة. وليس خافيا الآن أن كثيرا من المعلمين غير العرب يعرفون عن اللغة العربية أكثر بكثير مما يعرفون **العربية نفسها . وكثير منهم يحفظ قدرا لا بأس به من قواعدها، ويعرف تاريخها ومراحل تطورها، وهو غالبا، ما يعرف هذا عن العربية بلغة غير العربية ذاتها، «فنجده أبدا غريبا على هذه اللغة يحوم حولها ولايرد حوضها.»** [3]

ان برنامج الاعداد الجيد هو الذي يحرص على اقدار معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ــ اذا كان هو نفسه من غير الناطقين بها ــ على السيطرة على النظام الصوتي للغة، وعلى اخراج الاصوات العربية بقدر من الوضوح يتيح للمستمع اليه فهم ما ينطق به دون لبس . «وهذا يعني اخراج الفونيمات المقارنة (في الأصوات الساكنة وغير الساكنة وفي النبر والنغم والوقف والايقاع) في اللغة العربية بشكل يفهمه المتكلم العربي، ولو تلونت هذه الفونيمات بعض الشيء بأصوات لغة المعلم الأم» [4].

والقدرة على استخدام النظام الصوتي للغة بطريقة جيدة تقودنا الى أهمية اقدار المعلم على استعمال المفردات والتراكيب والجمل اللغوية بطريقة صحيحة، وفي مواقف مناسبة، وكذلك القدرة على استخدام المصطلحات والأقوال المأثورة في مناسباتها الصحيحة، كلاما وكتابة .

---

(2) المرجع السابق، ص. 61.

(3) ابراهيم أحمد الحاردلو : مرج سابق، ص 49 .

(4) رجاء توفيق نصر : **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، مرجع سابق، ص 15.

وليس المهم هنا أن ينطق معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها اللغة العربية كواحد من أبنائها، بل المهم أن يكون قادرا على تدريب طلابه على التعبير عن المعاني بنجاح. «ولقد أصبح رجال علم اللغة التطبيقي لا يهتمون بقدرة الطالب على محاكاة أبناء اللغة الأجنبية في نطقهم بقدر ما يهتمون بقدرته على التعبير عن المعاني التي يزيدها باللغة الاجنبية خاصة وقد أدركوا أن الطالب سيتكلم اللغة الأجنبية بلكنة لا يمكن التخلص منها تماما، وذلك لأن أعضاء النطق لديه قد اعتادت على أداء لغوي معين يؤثر بدوره على نطق اللغات الأخرى التي يتعلمها» (5).

والبرنامج الجيد هو الذي يعد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بحيث يتمكن من استعمالها بطلاقة لا من حيث القدرة على أداء أصواتها الجوهرية ومعرفة تراكيبها الاعرابية والتزود بقدر كاف من مفرداتها العامة فقط، بل كذلك من حيث معرفته بكثير من التعبيرات الاصطلاحية والتفصيلات الفونولوجية التي ترد في كلام المثقفين العرب وكتاباتهم. وكل هذا يتطلب أن يكون المدرس على معرفة جيدة بطبيعة اللغة بشكل عام، وبما اعتراها من تطور، والعلاقة بينها وبين اللهجات، وطبيعة نظامها الرمزي والتركيبي والدلالي .

ويمكن حصر المكونات الأساسية للاعداد اللغوي فيما يلي : (6)

1 ـــ اللغة العربية : وتشمل التمكن من الفنون اللغوية الأربعة : الاستماع، **والكلام، والقراءة، والكتابة، مع القواعد.**

2 ـــ الدراسة النظرية اللغوية العامة : وتشمل دراسة علم اللغة العام (نظرية اللغة والوصف اللغوي)، وعلم النفس اللغوي (نظريات تعلم اللغة الأم، أو القومية أو الثانية)، وعلم الاجتماع اللغوي (نظريات الاستعمال

---

(5) علي محمد القاسمي : **اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى** ـــ الرياض، جامعة الرياض : عمادة شؤون المكتبات ، 1399هـ، 1979م، ص 85.

(6) صالح جواد الطعمة : مرجع سابق، ص 21

ومستوياته في الاطار الاجتماعي).
3 ــعلم اللغة التطبيقي، أو مايسمى أحيانا بعلم اللغة التربوي .
وفيما يأتي عودة إلى كل مكون من هذه المكونات بشيء من التفصيل :

أولا : برنامج اللغة :

إن أي برنامج لاعداد معلم اللغة العربية اعدادا تربويا لن يقدر له النجاح ما لم يكن الطالب عند التحاقه بالبرنامج متمكنا من استعمال فنون اللغة الأربعة : الاستماع، والكلام أو التحدث، والقراءة، والكتابة، وما لم يعن البرنامج نفسه بتطوير هذه الفنون اللغوية وما تتضمنه من مهارات تطويرا يكفل للمعلم عند تخرجه القدرة على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بكفاءة .

وعلى مصممي البرنامج أن يحددوا المستوى الذي ينبغي أن يكون عليه مدرس المادة بعد الانتهاء منه. والمهارات الآتية هي ماينبغي أن يتصف بها مدرس اللغة الاجنبية، وقد وافقت عليها المجالس لتسع جمعيات قومية وتسع جمعيات محلية بالولايات المتحدة. ونقلها الى العربية الدكتور علي محمد القاسمي (7). وكل مهارة من المهارات الآتية لها ثلاثة مستويات : الحد الأدنى، وجيد، وممتاز. ولقد أشارت الجمعيات التي وافقت على هذه القائمة من المهارات أن مستوى الحد الأدنى ليس هو المستوى المطلوب، وانما هو نقطة انطلاق تحمل معها مسؤولية من الفرد في الاستمرار في الدراسة من أجل تحسين مستواه والوصول الى المستوى الجيد أو الممتاز من خلال برامج الدراسات العليا أو عن طريق التدريب أثناء الخدمة أو أية برامج أخرى مناسبة. أما قائمة المهارات فهي كما يأتي :

---

(7) علي محمد القاسمي : مرجع سابق، ص ص 92 — 94.

الاستماع مع الفهم :

1 ــ الحد الأدنى : القدرة على فهم ما يقوله المثقف من أبناء اللغة الأجنبية، حينما يتحدث بعناية وبساطة .

2 ــ جيد : القدرة على فهم محادثة متوسطة السرعة، وعلى فهم المحاضرات، ونشرات الأخبار .

3 ــ ممتاز : القدرة على الفهم بسهولة ودقة لجميع أنواع الكلام الفصيح مثل المحادثات السريعة بين مجموعة من الناس، أو المسرحيات، أو القصص السينمائية .

الاختبار : ويمكن معرفة مدى تمكن المدرس من هذه القدرات عن طريق تطبيق اختبارات الاستيعاب الشفوي، أو عن طريق الاملاء .

التكلم :

1 ــ الحد الادنى : القدرة على التكلم في موضوعات أعد لها مسبقا دون تردد أو تلعثم واضح، وكذلك القدرة على استعمال التعبيرات الشائعة اللازمة لقضاء الحاجات وتيسير الأمور في البلد الأجنبي، على أن يتم ذلك بنطق يفهمه أبناء اللغة الاجنبية بسهولة .

2 ــ جيد : القدرة على التحدث مع أبناء اللغة دون الوقوع في أخطاء فاحشة، أو على التحكم في المفردات والتراكيب في التعبير عن أفكاره أثناء محادثة طويلة، مع سرعة متوسطة ونطق وتنغيم جيدين .

3 ــ ممتاز : القدرة على مناهزة المتكلم من أبناء اللغة في ألفاظه ونطقه وتنغيمه، وذلك مثلا كالقدرة على تبادل الافكار والآراء بسهولة في المواقف الاجتماعية المختلفة .

الاختبار : ويمكن قياس هذه القدرة عن طريق عقد المقابلات الشخصية وفتح المجالات المختلفة أثناءها للحوار والتحدث، أو عن طريق تسجيل آراء المدرس وأحاديثه حول مجموعة من الموضوعات ثم تحليلها .

القراءة :

1 ـــ الحد الادنى : القدرة على فهم قطعة نثرية بسيطة غير تقنية فهما مباشرا دون اللجوء الى الترجمة الا مع بعض المفردات الطارئة .

2 ـــ جيد : القدرة على الفهم المباشر والفوري لقطعة نثرية أو شعرية متوسطة الصعوبة وذات مضمون تام .

3 ـــ ممتاز : القدرة على قراءة المواد الصعبة مثل المقالات المختلفة والنقد الأدبي بسهولة تناهز السهولة التي يقرأ بها أبناء اللغة .

الاختبار : يمكن اختبار هذه القدرات باعطاء القارىء مجموعة من القطع مرتبة من السهولة الى الصعوبة، بحيث تقرأ في فترات زمنية محددة، تتبعها أسئلة ذات إجابات متعددة ليختار منها، أو ذات إجابات حرة، وذلك لمعرفة مدى استيعابه لما قرأ .

الكتابة :

1 ـــ الحد الأدنى : القدرة على أن يكتب كتابة سليمة الجمل والفقرات التي يمكن أن تستخدم شفويا في الفصل الدراسي، والقدرة أيضا على كتابة رسالة بسيطة وقصيرة .

2 ـــ جيد : القدرة على كتابة موضوع انشائي حر بسيط، على أن يكون المعنى واضحا، وأن تكون المفردات والتعبيرات الاصطلاحية والقواعد الاعرابية الواردة فيه صحيحة .

3 ـــ ممتاز : القدرة على الكتابة في موضوعات مختلفة بصورة طبيعية ويسر في التعبير وشعور بنمط الاسلوب المناسب في كل موضوع .

الاختبار : ويمكن اختبار هذه القدرات عن طريق أن يختار الممتحن التعبير المكتوب بطريقة سليمة من تراكيب متعددة، أو عن طريق الاملاء عليه، أو عن طريق ترجمته لجمل وفقرات من لغته القومية الى اللغة الاجنبية، أو عن طريق تكليفه بكتابة رسالة ذات موضوع محدد، أو كتابة موضوع انشاء حر .

التحليل اللغوي :

1 ــ الحد الأدنى : معرفة النظام الصوتي والنحوي للغة الأجنبية، مع معرفة الفروق الأساسية بينها وبين لغة الطلاب القومية .

2 ــ جيد : معرفة جيدة بالتطور التاريخي للغة الأجنبية، وبخصائصها الحالية، وادراك الفروق بين اللغة المحكية واللغة المكتوبة .

3 ــ ممتاز : القدرة على تطبيق معرفته بعلم اللغة العام والمقارن والتطبيقي في مواقف تعليم اللغة الاجنبية .

الاختبار : هذه القدرات والمعلومات يمكن اختبارها بالنسبة للمستويين الاول والثاني عن طريق أسئلة متعددة الاجابات، وعن طريق أسئلة ذات اجابات حرة عن أنماط النطق والتنغيم والقواعد، وبالنسبة للمستويين ؛ الثاني والثالث عن طريق أسئلة عن فقه اللغة وعلوم اللغة الوصفي والمقارن والتطبيقي .[8]

ثانيا : الدراسة النظرية اللغوية :

يجب أن تولي برامج اعداد معلم اللغة لغير الناطقين بها علم اللغة الحديث عناية خاصة، وأن تخصص له مركزا هاما في البرنامج، وذلك لما يتميز به هذا العلم من نهج علمي في دراسة اللغة بأنظمتها المختلفة الصوتية، والشكلية، والبنيوية، والدلالية. ولأن هذا العلم واسع ومتشعب ويتعذر على غير المتخصصين فيه أن يلموا بكل أصوله وفروعه، لأن معلم اللغة لا يملك من الوقت الا ما يهيىء له الوقوف على جانب محدود منه، فان المختصين يدعون الى اختيار الموضوعات التي تسهم اسهاما مباشرا في تعليم اللغة كعلم الأصوات والتحليل اللغوي، والمقارنة بين اللغة الأم واللغة الثانية أو

---

(8) Qualification for secondary school teachers of modern foreign languages, U.S Government printing office, 1962, pp. 155 — 158.

الاجنبية والجانب الاجتماعي للغة .. الى اخره .

وان هناك ميلا الى الاعتقاد بين علماء اللغة بأن خير ما يقدمه علم اللغة الى المعلم هو النظرة العلمية نحو اللغة من حيث طبيعتها، وتطورها، وطريقة اكتسابها (9). ويذهب بعضهم الى أنه كلما ازداد تعليم اللغات اعتمادا على علم اللغة ازداد منهج المعلم موضوعية وفنية (10).

لكن المؤكد أن المبالغة في هذا الاتجاه في برامج اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها سوف تكون على حساب المعلومات والمفهومات والمهارات الضرورية اللازم إكسابها لهؤلاء المعلمين .

ثالثا : علم اللغة التطبيقي

ان برنامجا جيدا لاعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، هو برنامج مهتم بعلم اللغة التطبيقي، لا على أنه علم لغة محض، بل على أنه علم يشتمل على مجالات متعددة كاعداد المواد التعليمية على أساس علمي وتربوي، والتخطيط اللغوي، والترجمة، والدراسات اللغوية المقارنة.. الى آخره.

ويقدم هذا العلم أيضا التطورات الجديدة في حقل تعليم اللغات الأجنبية، بما في ذلك النظريات وأساليب التدريس واستعمال التقنية الحديثة في مجال التعليم. وفي اطاره تعالج بعض التجارب العملية في اعداد البحوث والمقالات والتقارير عن موضوعات مختارة في حقل تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتقديم الدراسات والتجارب التي قام بها المعنيون بتدريس اللغة

---

(9) Roulet, E., **Linguistic theory, linguistic description and language teaching.** tr.C.N. Candlin, London, 1975. pp. 65 — 66.

(10) Lewis, E.G., **Linguistics and Second Language Pedagogy :A Theoriticsl Study**.the Hague and Paris, 1974, p.22. في صالح جواد الطعمة، مرجع سابق .

العربية داخل وخارج العالم العربي .

وهكذا نرى أن المقصود بهذا العلم هو الأوجه العملية والفنية من تعليم اللغة. كما أنه يتأثر بطريقة مباشرة بما توصل اليه علم اللغة العام، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي. لهذا كله تتضح ضرورة الاهتمام بهذا المقرر في برنامج اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها .

معايير الاعداد اللغوي :

من كل ما سبق نستطيع أن نستخلص مجموعة من المعايير، وهي مواصفات لما يجب أن يكون عليه المدرس نتيجة لمروره ببرنامج الاعداد اللغوي.. وهذه المعايير يمكن أن تكون كما يلي :

1 ــ القدرة على فهم الكلام العربي الفصيح من غير صعوبة، سواء كان حديثا سريعا، أو محادثة بين مجموعة من الأفراد، أو محاضرة، أو قصة سينمائية، أو مسرحية .

2 ــ القدرة على نطق الأصوات العربية والمفردات والتراكيب نطقا صحيحا .

3 ــ القدرة على التعبير عن أفكاره بطريقة منظمة وبمفردات وتراكيب مناسبة أثناء محادثة مطولة وبسرعة مناسبة .

4 ــ القدرة على تبادل الآراء والأفكار بسهولة في مواقف اجتماعية مختلفة .

5 ــ معرفة المهارات التي تتصل بالنظام الصوتي للغة العربية .

6 ــ معرفة مهارات تعرف الكلمة وتحليلها وتركيبها .

7 ــ معرفة مهارات تعرف الجملة وتحليلها وتركيبها .

8 ــ معرفة مهارات الفهم والتحليل والتفسير والتقويم وكيفية الاستفادة من ذلك في المواقف التعليمية .

9 ــ القدرة على قراءة المواد العربية المختلفة نثرا كانت أم شعرا بفهم مباشر وسهولة تقارب السهولة عندما يقرأ باللغة الأم .

10 ــ القدرة على الكتابة في موضوعات مختلفة بصورة طبيعية وبوضوح على أن تكون المفردات والتراكيب والجمل والقواعد الاعرابية صحيحة .

11 ــ معرفة النظم الصوتية، والتركيبية، والدلالية للغة العربية مع معرفة الفروق الأساسية بينها وبين لغة الطلاب الأم .

12 ــ معرفة التطور التاريخي للغة العربية، وخصائصها الحالية، وادراك الفروق الرئيسية بينها وبين اللهجات المحلية .

13 ــ القدرة على تطبيق معرفته بعلم اللغة الحديث وعلم اللغة التطبيقي في مواقف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

جانب الاعداد المهني

ان كفاءة المعلم تعتمد على مهاراته في عملية التعليم والتعلم. وكفاءة المعلم ومهاراته يستمدها من فهمه للفلسفة التربوية السليمة ولأصول ومباديء علم النفس، ومن تطبيقه لمناهج تربوية واضحة الأهداف، دقيقة المحتوى، ومن استخدامه لطرق وأساليب التدريس والتقويم المناسبة .

وكل هذا يعني أن المدرس محتاج الى ثقافة مهنية تعينه على ادراك طبيعة المهنة التي ينتمي اليها من جانب، كما تعينه على أداء هذه المهنة على أفضل وجه من جانب آخر. أما ادراك طبيعة المهنة وطبيعة العلاقات السائدة بين العاملين فيها من مدرسين ومشرفين واداريين فيقتضي تزويده بمواد كالادارة التربوية والاشراف التربوي وماشاكلهما. وأما الأداء الجيد فيقتضي تزويده بالمواد التي تعينه على فهم عملية التعليم والتعلم وتطبيقها، وذلك مثل فلسفة التربية، وخاصة التربية الاسلامية، ومثل علم نفس النمو للصغار والكبار الذي يتحدث عن مراحل النمو ومطالبه من الطفولة الى الشيخوخة، وعلم النفس التعليمي الذي يتحدث عن نظريات التعلم، ومثل المناهج

وطرق التدريس العامة والخاصة[11]، ومثل تخطيط المناهج وتقويمها وتطويرها .

ومن نافلة القول إن مما يزيد من كفاءة المعلم في تدريس العربية أن يدرس الأسس والمبادىء التي توضح بموجبها البرامج والكتب والمواد التعليمية والعناصر التي يجب أن تكون متضمنة فيها، وكيفية بناء الدروس وعرضها، وكيفية السيطرة على الكلمات والتراكيب والقواعد التي تقدم في كل درس، وعدد التدريبات وأنواعها، وكيفية تقديم الكلمات والتراكيب الجديدة والتدريب عليها، ودور اللغة الوسيطة في التدريس، وكيفية استخدام الفهارس والمعاجم الى آخره .

إن كفاءة المعلم تتطلب المهارة في استخدام الوسائل التعليمية المختلفة والأفلام بأنواعها المختلفة، والتليفزيون التعليمي، وغير ذلك من الوسائل التي تحد من استخدام الترجمة، وتؤكد استيعاب الطلاب للمعاني، واضافة شيء من المتعة والاثارة الى الدروس، واثارة استجابات الطلاب وتفاعلاتهم .

وكل هذا يتطلب أن يتضمن برنامج اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها مقررا في الوسائل السمعية والبصرية. وفي كيفية استعمالها وادارتها وصيانتها واعداد المواد اللازمة لها .

ولعل اختلاف مشارب المتعلمين غير الناطقين بالعربية، واللغات التي يتكلمونها والثقافات المتباينة التي يمثلونها هو الذي يفسر لنا الدوافع المختلفة والخلفيات والمستويات المتباينة التي هم عليها. فمنهم من يحتاج التركيز على مهارة التحدث، ومنهم من يحتاج الى القراءة أكثر من الكتابة، وعلينا أن نتوقع أن بعضهم قد تعرض لتأثير العربية بصورة أو بأخرى بحكم المواطنة أو بفضل الاسلام. ولكل هذا، فلابد للمعلم أن يكون واعيا بهذه الفروق والاعتبارات في اختياره للمواد التعليمية المناسبة، وطرق تدريسه. وعليه فان

(11) علي محمد القاسمي، مرجع سابق، ص 90 .

برنامج اعداده لابد وأن يدربه على كيفية تخطيط البرامج واعداد الدروس وعلى طرق التدريس المختلفة. فالبرنامج الجيد هو الذي يعد المعلم كي يكون مرنا يتعامل مع المواقف المختلفة بأساليب مختلفة، وأن يعرف كيفية تشخيص المشكلات الدراسية وعلاجها. وهذا يتطلب بدوره أن يكون دارسا لبعض طرق البحث في مجالات التربية، وعلم النفس، وعلم اللغة التطبيقي .. الخ .

معايير الاعداد المهني :

من كل ما سبق، نستطيع أن نستخلص معايير الاعداد المهني الآتية :

1 — معرفة طبيعة المهنة التي ينتمي اليها، ومبادئها، والقواعد التي تحكم العلاقات بين أعضائها .
2 — القدرة على المشاركة في تخطيط وتنفيذ برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .
3 — معرفة الطرق والاساليب الفعالة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .
4 — القدرة على الاستفادة من معرفته بالطرق والأساليب في المواقف التعليمية المختلفة .
5 — القدرة على ربط تعليم المهارات اللغوية بمفاهيم الثقافة العربية الاسلامية .
6 — معرفة الوسائل السمعية والبصرية المختلفة، وكيفية استعمالها وادارتها وصيانتها، واعداد المواد اللازمة لها، وتدريب الطلاب على استخدامها .
7 — القدرة على المشاركة في تقويم وتطوير برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .
8 — القدرة على بناء الاختبارات غير الموضوعية كاختبار المقال والاختبارات الشفوية، وعلى بناء الاختبارات الموضوعية مثل اختبار

متعدد الاختيارات واختبار التتمة واختبار المزاوجة .. الى آخره .

9 — معرفة أساليب النقد الذاتي التي تساعد المدرس على الاستمرار في تحسين مهاراته التدريسية داخل الفصل الدراسي .

10 — القدرة على اجراء بحوث محدودة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وعلى تقديم طرق وأساليب جديدة للتدريس بعد اجراء التجارب عليها .

11 — معرفة الدوافع المختلفة للمتعلمين للعربية من غير الناطقين بها، وتوظيف هذه المعرفة في مواقف التعليم المختلفة.

12 — معرفة الفروق الفردية : الشخصية والثقافية للمتعلمين، ومراعاة ذلك في عملية التعليم والتعلم .

جانب الاعداد الثقافي

«ان المعلم — كما يقول رجاء نصر — هو في المرتبة الأولى انسان، وفي المرتبة الثانية معلم ومرب، وفي المرتبة الثالثة معلم لغة وهو بصفته انسانا ومعلما ومربيا يعلّم أكثر بكثير من لغة أجنبية». فهو يعلّم «حسن الأخلاق والآداب،ليس فقط بما يقوله لطلابه، بل بحسن سلوكه وتصرفه. انه يعلم العلاقات البشرية كيفيتها ونوعيتها .. انه يعلم الابداع، وكثير من نجاحه في العمل يتوقف على قوة خياله وخلقه وابداعه»[12].انه يعلم الديمقراطية عن طريق الفرص التي يعطيها للطلاب ليعبروا عن أنفسهم، وعن طريق عرض مواقفه الايجابية من اشتراك الطلاب الفعال في اختيار النشاطات الاكاديمية والصفية والنشاطات الاجتماعية المختلفة. ان فلسفة المعلم في الحياة وذكاءه واهتمامه الصادق بالناس ولذته في التعليم وتفانيه فيه وصبره وتسامحه وصدقه وأمانته واستقامته في كل مجالات الحياة، وقابليته للتكيف للأوضاع المتغيرة وقدرته على القيادة بغير ادعاء، وروح الفكاهة عنده — كل هذا يؤثر تأثيرا

(12) رجاء توفيق نصر : **السجل العلمي**، مرجع سابق، ص ص 13–14.

مباشرا في شخصيات طلابه. وكل هذا يتطلب أن يتسلح المدرس بالثقافة العامة التي تعينه على أداء مهمته بوصفه عاملا في التغير الاجتماعي، وباعتبار ان رسالته ليست تعليمية فحسب، بل هي رسالة تربوية وثقافية أيضا. كما يتطلب أن يشتمل البرنامج على دراسة الانسانيات والادب والفن والموسيقى بهدف اثراء خلفية المعلم وتنمية قدرته على التخيل.

لقد أكدت الدراسات الميدانية أن الطالب الذي لا يتعلم أَوّلًا يحترم حضارة اللغة التي يتعلمها لن يستطيع أن يتقدم في تعليم هذه اللغة مهما بذل من جهد في تعلمها «ولعل هذا يفسر لنا عجز كثير من المستشرقين الذين قضوا أمدا طويلا يدرسون العربية ولكنهم لم يبلغوا منها شيئا كبيرا لوجود الموانع النفسية التي تحول بينهم وبين هضم اللغة .. ولم نجد فيهم من أتقن العربية حديثا وقراءة، إلا أولئك الذين أبدوا احتراما للحضارة العربية وتعاطفا مع هذه اللغة التي حملت تلك الحضارة» (13).

ان على عاتق معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها تبعات كثيرة. ومن أهم هذه التبعات المساهمة في عملية التقدم والتطور الاجتماعي. وهذه العملية ذات وجهين : أولهما تعريف طلابه بالحضارة التي يدرسون لغتها، «لأنه لايمكن تدريس لغة أجنبية بصورة جيدة في معزل عن الحضارة التي أوجدتها، فاللغة بمعناها الأوسع هي تعبير عن مدنية ووعاء تراث حضاري» (14).

والوجه الثاني هو «تقديم عناصر حضارية جديدة للمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه لا عن طريق تصرفاته الفردية واتصالاته الشخصية فحسب، بل عن طريق المقالات والكتب التي يختارها ويترجمها الى لغته القومية. وهكذا يسهم في عملية التبادل الثقافي، ويسهل لحضارته التفاعل

(13) ابراهيم أحمد الحاردلو : السجل العلمي، مرجع سابق، ص 46.
(14) علي محمد القاسمي : مرجع سابق، ص 90.

مع المدنيات الأخرى، والاستفادة منها» [15].

وهذه المهمة الحضارية بوجهيها المذكورين تتطلب من معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يكون ملما بالحضارة العربية الاسلامية، من حيث نمط التفكير والتقاليد والمعتقدات والقيم وطرائق الحياة المختلفة من غذاء ومسكن وملبس وفنون مختلفة .

وهنا ينبغي مراعاة عدة أمور في برنامج اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها :

1 — أن يكون متضمنا للثقافة العربية الاسلامية في أبعادها الماضية والحاضرة وتطلعاتها المستقبلية .

2 — أن لا يقتصر على عنصر واحد من عناصر الثقافة، بل ينبغي تقديم الثقافة مع التركيز على العموميات، تليها الخصوصيات، ثم التغيرات .

3 — أن يراعي عند اعداده دوافع المتعلمين المختلفة، فهناك الدافع الديني، وهناك الدوافع التجارية والسياسية والوظيفية والعلمية، وهذا يتطلب أن تتعدد أوجه الثقافة في البرنامج كي تقابل هذه الدوافع والحاجات المختلفة [16].

هذا بالاضافة الى أن هناك حاجة، هي أن نحبب دراسة اللغة العربية الى الدارسين حتى تصبح معرفتها ونشرها قيمة كبيرة تذكي فيهم روح الحماس والعمل. والطريق الى ذلك إنما يكون عن طريق التركيز على قيم ومفاهيم الثقافة العربية الاسلامية. وتقديمها لهم بصورة علمية ومتكاملة مع المهارات والمعارف اللغوية المختلفة. وهذا يقتضي مايأتي :

1 — أن تتكامل اللغة مع الثقافة بحيث يتم تمثيل الاستعمال اللغوي في

---

(15) المرجع السابق، ص 91

(16) محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص 44.

مختلف العصور الثقافية مع التركيز على العصر الحاضر .

2 — أن يتم التدريب على المهارات اللغوية المختلفة من خلال الاستعمال اللغوي في مختلف مجالات الثقافة الدينية والادبية والاجتماعية وغير ذلك من مجالات المعرفة، مع التركيز على مجالات الاتصال في الحياة الحاضرة .

3 — أن يتيح البرنامج لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها فرصة الالمام بأهم آثار التراث وأعلامه، وتفهم خصائصه الرئيسية من غير تخصص في جانب من جوانبه أو عصر من عصوره .

4 — أن يتم تمثيل الفنون الادبية في البرنامج بطريقة متوازنة، فلا تطغى دراسة الشعر على الفنون الادبية الاخرى كالقصة والمسرحية والرواية والتراجم، وبحيث لا تطغى دراسة تاريخ الأدب على دراسة الأدب نفسه .

ان من أهم أهداف برنامج اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها — بالاضافة الى تنمية قدرة المعلم على تدريس مفهومات الثقافة العربية الاسلامية، واكسابه لمهارات اجراء بحوث محدودة في هذا المجال — هو حث المعلم على أن يكون مستهلكا ذكيا لما ينشر من بحوث في مجال تخصصه.[17] لذلك فان برنامج الاعداد ينبغي أن يكون به مقرر لتدريب الطلاب على مهارات البحث وطرائقه في مجال تعليم اللغة العربية، ولتعريف الطلاب بأهم البحوث والمراجع والمؤسسات التي تعنى بتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية .

(17) Green, J.R., «Seminar in research in foreign-language education». Foreign-language education research : a book of readings, Chicago, 1973. pp. 24 – 36.

معايير الاعداد الثقافي :

من المناقشة السابقة لجانب الأعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يمكن استخلاص المعايير الآتية :

1 — ادراك أن اللغة عنصر جوهري في جميع الخبرات المكتسبة والمشتركة التي تتجمع لتكون حضارة معينة .

2 — الفهم العميق للشعب العربي الاسلامي وللثقافة العربية الاسلامية باعتبار أن اللغة لا يمكن أن تدرس في معزل عن الثقافة التي أوجدتها .

3 — القدرة على تعليم عموميات الثقافة العربية الاسلامية وخصوصياتها، وإكساب قيمها وأنماط سلوكها .

4 — معرفة بالفنون الأدبية وروائعها والمبرزين فيها في العصور الأدبية المختلفة .

5 — القدرة على الابتكار وخلق الأنشطة الدافعة التي تساعد الطلاب على تعلم اللغة والثقافة .

6 — فهم وتقدير النواحي الثقافية : السياسية والاقتصادية والاجتماعية والحضارية لدول الطلاب الذين يدرسون على يديه .

7 — ادارك القيم والمفاهيم وأنماط السلوك التي تتفق فيها الثقافة العربية الاسلامية مع ثقافة الطلاب أو تختلف عنها، وتوظيف ذلك في المواقف التعليمية المختلفة .

8 — القدرة على تقديم أنشطة ثقافية جديدة ومتعددة للمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه .

9 — الالمام بلغة أجنبية واحدة على الأقل كي يستعملها عند الحاجة كلغة وسيطة .

10 ــ معرفة بلغة الطلاب، بحيث يتمكن من مقارنة تراكيب اللغة العربية بتراكيب لغة الطلاب، ومن معرفة الصعوبات التي يواجهونها .

11 ــ القدرة على استغلال الدوافع المختلفة لدى المتعلمين وخاصة الدوافع الدينية كمداخل في تعليم اللغة العربية، والثقافة العربية الاسلامية .

الصورة النهائية للمعايير

عرض الباحث مجموعة المعايير السابقة على خمسة من الأساتذة المتخصصين في هذا المجال[18] فأضافوا بعض المعايير التي لم تكن موجودة، وحذفوا بعض ما كان موجودا، وعدلوا في صياغة الباقي، وفي تصنيفها الى معايير لغوية، ومهنية، وثقافية . ومع التسليم بعدم القدرة على الفصل التام بين كل مجموعة وأخرى نظرا للتداخل الطبيعي في جوانب الاعداد، فقد جاءت المعايير في صورتها النهائية على الوجه التالي :

أولا : معايير الاعداد اللغوي :

1 ــ القدرة على فهم الكلام العربي الفصيح من غير صعوبة، سواء كان حديثا سريعا، أو محادثة بين مجموعة من الأفراد، أو محاضرة، أو قصة سينمائية، أو مسرحية .

2 ــ معرفة النظم الصوتية والتركيبية، والدلالية للغة العربية، مع معرفة الفروق الأساسية بينها وبين لغة الطلاب الأم .

3 ــ القدرة على نطق الأصوات والمفردات والتراكيب العربية، نطقا صحيحا، والاستفادة من ذلك في عملية التعليم والتعلّم .

---

(18) تكونت لجنة التحكيم من الاستاذ الدكتور/ رشدي أحمد طعيمة، أستاذ مشارك بمعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، والأستاذ الدكتور محمود كامل الناقة أستاذ مشارك بكلية التربية بجامعة أم القرى، والأستاذ الدكتور ابراهيم الشافعي، أستاذ بكلية التربية جامعة الملك سعود، والأستاذ الدكتور محمد حسن باكلا أستاذ مشارك بكلية الآداب جامعة الملك سعود، والأستاذ الدكتور محمد سيف الدين فهمي، أستاذ بكلية التربية جامعة الأزهر .

4 ــــ القدرة على التعبير عن أفكاره بطريقة منظمة وبمفردات وتراكيب مناسبة أثناء محادثة مطولة، وبسرعة مناسبة .

5 ــــ القدرة على تبادل الآراء والأفكار بسهولة في مواقف اجتماعية مختلفة .

6 ــــ معرفة مهارات التعرف والفهم والتحليل والتفسير والتقويم وكيفية الاستفادة منها في المواقف التعليمية .

7 ــــ القدرة على قراءة المواد العربية المختلفة نثرا كانت أم شعرا بفهم مباشر وسهولة ،تقارب السهولة عندما يقرأ باللغة الأم .

8 ــــ القدرة على استخدام المعاجم العربية، وعلى تدريب طلابه على استخدامها.

9 ــــ القدرة على الكتابة في موضوعات مختلفة بصورة طبيعية، وبوضوح على أن تكون المفردات والتراكيب والجمل والقواعد الاعرابية صحيحة .

10 ــــ القدرة على ممارسة المهارات الكتابية المساعدة، كالكتابة السليمة، والخط الواضح، ووضع علامات الترقيم في مواضعها، واستخدام الأرقام بطريقة صحيحة .

11 ــــ معرفة التطور التاريخي للغة العربية وخصائصها الحالية، وادراك الفروق الرئيسية بينها وبين اللهجات المحلية .

12 ــــ القدرة على تطبيق معرفته بعلم اللغة الحديث، وعلم اللغة التطبيقي في مواقف تعليم العربية لغير الناطقين بها .

ثانيا : معايير الاعداد المهني :

1 ــــ معرفة طبيعة المهنة التي ينتمي إليها، ومبادئها، والقواعد التي تحكم العلاقات بين أعضائها .

2 ــــ معرفة الدوافع المختلفة للمتعلمين للعربية من غير الناطقين بها، وتوظيف هذه المعرفة في تخطيط البرامج وفي مواقف التعليم المختلفة .

3 ـــ معرفة الفروق الثقافية والشخصية للمتعلمين، ومراعاته ذلك في عملية التعليم والتعلم .

4 ـــ القدرة على المشاركة في تخطيط وتنفيذ برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

5 ـــ القدرة على المشاركة في تقويم وتطوير برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

6 ـــ معرفة الطرق والأساليب الفعالة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

7 ـــ القدرة على الاستفادة من معرفته بالطرق والأساليب الفعالة في تعليم اللغة العربية في المواقف التعليمية المختلفة .

8 ـــ القدرة على تعليم الطلاب عـموميات الثقافة العربية الاسلامية وخصوصياتها واكسابهم قيمها وأنماط سلوكها .

9 ـــ القدرة على ربط تعليم المهارات اللغوية بمفهومات الثقافة العربية الاسلامية.

10 ـــ القدرة على الابتكار وخلق الأنشطة الدافعة التي تساعد الطلاب على تعلم اللغة والثقافة .

11 ـــ معرفة الوسائل السمعية والبصرية المختلفة، وكيفية استعمالها، وادارتها، وصيانتها، واعداد المواد اللازمة لها .

12 ـــ القدرة على استغلال الوسائل الموجودة في بيئة الطلاب، واستغلال المهارات البسيطة التي يجيدها هو مثل الرسم، والخط، وعمل النماذج، ... الى آخره في عملية التعليم والتعلم .

13 ـــ القدرة على تصميم وتنفيذ الاختبارات الموضوعية وغير الموضوعية .

14 ـــ معرفة أساليب النقد الذاتي التي تساعده على الاستمرار في تحسين مهاراته التدريسية داخل الفصل الدارسي .

15 ـــ القدرة على اجراء بحوث محدودة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وعلى تقديم طرق وأساليب جديدة للتدريس بعد

إجراء التجارب عليها .

ثالثا : معايير الاعداد الثقافي :

1 — ادراك أن اللغة عنصر جوهري في جميع الخبرات المكتسبة والمشتركة التي تتجمع لتكون حضارة معينة .

2 — الفهم العميق للثقافة العربية الاسلامية، باعتبار أن اللغة لا يمكن أن تدرس في معزل عن الثقافة التي أوجدتها .

3 — معرفة الفنون الأدبية وروائعها، والمبرزين من أعلامها في العصور الأدبية المختلفة .

4 — فهم وتقدير النواحي الثقافية : السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية للطلاب الذين يتعلمون على يديه .

5 — إدراك القيم والمفهومات وأنماط السلوك التي تتفق فيها الثقافة العربية الاسلامية مع ثقافة الطلاب أو تختلف عنها، وتوظيف ذلك في المواقف التعليمية المختلفة .

6 — القدرة على تقديم أنشطة ثقافية جديدة ومتنوعة للمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه .

7 — الالمام بلغة أجنبية واحدة على الأقل كي يستعملها عند الحاجة كلغة وسيطة .

8 — يفضل معرفة لغة الطلاب، بحيث يتمكن من مقارنة تراكيب اللغة العربية بتراكيب لغة الطلاب، ومن معرفة الصعوبات التي يواجهونها .

والآن سوف يقوم الباحث باستخدام هذه المعايير في تحليل محتوى برامج الاعداد التي سبق تحديدها في خطة البحث، وذلك هو ما سيتضمنه الفصل الثالث وهو الفصل القادم في البحث .

الفصل الثالث

تحليل برامج إعداد معلم العربية

1 ــ الدبلوم العام .
2 ــ الدبلوم العالي .
3 ــ الماجستير .
4 ــ التدريب أثناء الخدمة .

تحليل برامج إعداد معلم العربية

يسير العمل في هذا الفصل على الوجه التالي :

أولا : تحليل برامج الدبلوم العام. وهذا يشمل تحليل برنامجين : الأول هو برنامج معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة . والثاني برنامج معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

ثانيا : تحليل برامج الدبلوم العالي. وهذا يشمل تحليل ثلاثة برامج : الأول هو برنامج معهد الخرطوم، والثاني برنامج معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض، والثالث هو برنامج معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية .

ثالثا : تحليل برامج الماجستير. وهذا يشمل ثلاثة برامج : الأول برنامج الجامعة الأمريكية بالقاهرة، والثاني برنامج معهد تعليم اللغة العربية لغيرالعرب بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية. والثالث برنامج جامعة منيسوتا بالولايات المتحدة الامريكية .

رابعا : تحليل ما توفر لدى الباحث من مواد عن برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

لماذا هذا التصنيف ؟

اختار الباحث هذا التنظيم في تحليل البرامج للأسباب الآتية :

أولا : لأن شروط القبول في كل نوع من أنواع البرامج السابقة مختلفة عن الأخرى، فبينما الدبلوم العام يقبل الحاصلين على الشهادة الثانوية أو مايعادلها بالاضافة الى شروط أخرى، نجد أن الدبلوم العالي لا يقبل إلا الحاصلين على درجات جامعية على الأقل، وطبعا الأمر كذلك بالنسبة للمتقدمين لدرجة الماجستير .

ثانيا : لأن هذا ترتيب منطقي، فالحاصل على الدبلوم العام يستطيع الالتحاق — بالاضافة الى شروط أخرى — بالدبلوم العالي، فإذا ما حصل على الدبلوم العالي فانه قد تتوافر فيه شروط الالتحاق بالماجستير .

ثالثا : لأن تحليل المحتوى يتطلب قدرا من التصنيف والتنظيم للمواد المحللة على أن يراعى في ذلك وضع الاشياء المتماثلة أو التي بها قدر من التشابه بجوار بعضها حتى يمكن المقارنة بينها .

فئات التحليل

يتركز التحليل على الأوجه التالية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها :

1 — شروط القبول
2 — مدة الدراسة
3 — الشهادات
4 — الأهداف
5 — المحتوى (المقررات الدراسية) .

وسوف تتم معالجة هذه الأوجه تحت ثلاثة عناوين رئيسية :

الأول : اتجاهات عامة ونتناول فيها شروط القبول، وساعات الدراسة، والشهادات .

الثاني : الأهداف .

الثالث : المحتوى .

الدبلوم العام

ــ معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى ــ مكة المكرمة
ــ معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

اتجاهات عامة

سوف نتناول هنا أربعة أمور وهي على وجه التحديد :

1 ــ الأهداف
2 ــ شروط القبول .
3 ــ مدة الدراسة .
4 ــ الشهادات التي تمنح .

أولا : الأهداف :

يشترك المعهدان في التأكيد على أهمية اعداد وتدريب معلمين متخصصين في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، لكن معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى يقصر الاعداد هنا على غير الناطقين بالعربية، في حين أن معهد جامعة الامام يضيف إلى هؤلاء اعداد السعوديين أيضا للتدريس في المعهد وفي غيره، داخل البلاد أو خارجها [1] .

وينفرد معهد جامعة أم القرى بالنص على «اعداد البحوث الميدانية لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» والنص على «تبادل الخبرات العلمية مع المؤسسات المتخصصة في هذا المجال» و «التعاون مع

(1) انظر الملحقين : الأول والثاني .

الهيئات والمؤسسات الاسلامية في هذا المجال ونشر الدعوة الاسلامية» [2].

وينفرد معهد جامعة الامام بالنص على « اعداد مدرسي لغة من البلاد العربية والاسلامية للقيام بالتدريس، والادارة والاشراف في هذا الحقل ». والنص على «الارتقاء بمستوى المدارس العربية الاسلامية في الخارج عن طريق اتاحة الفرص لمدرسيها للالتحاق بإحدى شعب هذا القسم» أي قسم تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.[3].

هذا هو كل ما ذكر بالنسبة للأهداف، والناظر المدقق في برامج اعداد معلمي اللغة العربية في معظم مؤسسات الاعداد يتضح له ما يأتي :

1 ـــ عدم الاهتمام بتحديد الأهداف :

من نافلة القول إن التربية عملية مخططة ومقصودة. وإذا كان كذلك، فان الاهداف هي حجر الزاوية لكل برنامج من هذه البرامج باعتباره عملية تربية. فالأهداف هي بمثابة التغيرات التي نتوقع أن يحدثها البرنامج في شخصيات الطلاب، معلمي المستقبل. وبعبارة أخرى، فإن الأهداف هي أوصاف لتغيرات سلوكية نتوقع حدوثها في شخصيات الطلاب نتيجة لمرورهم بمحتوى البرنامج وخبراته وأنشطته المتنوعة وتفاعلهم معها. ومن هنا فان واضعي المناهج والبرامج مطالبون بضرورة تحديد الأهداف التعليمية لمناهجهم أو برامجهم تحديدا إجرائيا حتى يمكن اختيار المحتوى والخبرات التعليمية المناسبة لهذه الأهداف، كما يمكن اختيار طرق وأساليب التدريس وطرق وأساليب التقويم التي تعمل أكثر من غيرها على تحقيق هذه الأهداف .

---

(2) **مجلة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى**، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، العدد الأول، 1402–1403هـ/ 1982–1983م ص 331.

(3) **دليل معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب**، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، 1403هـ / 1983م، ص 39.

والدارس لبرامج اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها يرى بوضوح عدم الاهتمام بتحديد أهداف واضحة لهذه البرامج [4]، بل بعدم تحديد الأهداف أصلا. أما الأهداف المذكورة هنا فهي مستخلصة من الاهداف العامة للمعهد .

وغالبا ما ترى خطط الدراسة في هذه البرامج تبدأ بذكر المقررات أو المواد الدراسية ثم توصيف كل مقرر وعدد الساعات الدراسية وبذلك تنتهي الخطة.[5]

والجدير بالذكر هنا أن الأهداف إذا كانت غامضة أو غير محددة أصلا فإنه يمكن أن يترتب على ذلك تخبط في بناء البرامج وفي تنفيذها على السواء، كما يمكن أن يترتب على ذلك أيضا زيادة الاهتمام بنواحي معينة في أنشطة البرامج وخبراته على حساب نواحي أخرى. [6]

2 ــ عدم وضوح الأهداف :

مما يسهل ملاحظته على الأهداف المذكورة هنا أنها غير واضحة. فأهداف مثل : «اعداد وتدريب متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» ومثل «اعداد مدرس لغة من البلاد العربية والاسلامية للقيام بالتدريس والادارة والاشراف في هذا الميدان»، مثل هذه الأهداف غير واضحة، ولذلك من السهل أن نختلف في تفسيرها، ومن ثم في اختيار المحتوى والخبرات التي يمكن أن تتحقق من خلالها .

ان بعض معاهد الاعداد بها أكثر من برنامج واحد، وذلك مثلا

---

(4) انظر مثلا : «**دليل معهد اللغة العربية**»، **جامعة الملك سعود، 1401 هـ ــ 1981م، ودليل معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب**، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، **1403هـ** ــ 1983م ، **ومجلة معهد اللغة العربية**، جامعة أم القرى، العدد الأول، 1402هـ ــ 82ـ م.

(5) هذا التحليل ينطبق على أهداف كل البرامج موضع الدراسة .

(6) محمد عزت عبد الموجود وآخرون : **أساسيات المنهج وتنظيماته**، مرجع سابق، ص 95 .

كمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام. فهذا المعهد يضم قسما للاعداد اللغوي، وقسماً آخر للعلوم العربية والاسلامية، وقسماً ثالثا لتأهيل المعلمين، وهذا بدوره يضم الدبلوم العالي، والدبلوم العام، والماجستير، ودورات التدريب أثناء الخدمة .. ولكنك لا تجد لكل برنامج من هذه البرامج أهدافه المحددة .

وهكذا نرى أن برامج هذه المعاهد ليست فقط بحاجة إلى أهداف واضحة، بل أيضا بحاجة إلى أهداف يمكن ملاحظتها عن طريق ملاحظة نتائجها، وقياسها عن طريق قياس مدى ما تحقق منها. (7)

3 ــ عدم شمولية الأهداف :

من نافلة القول هنا إن هذه الأهداف غير شاملة، فإذا كان هناك عدم اهتمام بتحديد أهداف واضحة يمكن ملاحظتها وقياسها لكل برنامج، بالاضافة إلى أن ما ذكر هنا من أهداف هو في واقع الأمر مستخلص من الأهداف العامة لكل معهد من معاهد الاعداد غالبا، فإن النتيجة المترتبة على ذلك هي عدم شمول الأهداف المذكورة هنا لكل ماهو مطلوب أن يحدث في مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها .

وعلى هذا فلو أردنا تطبيق المعايير التي استخلصها الباحث في نهاية الفصل الثاني من هذه الدراسة، ألا وهي معايير اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الأهداف المذكورة للبرامج هنا فإننا لن نجد شيئا نطبقها عليه .

وبالرغم من ذلك، فإن هذه المعايير ــ وهي كما نعرف ماهي إلا مواصفات لما يجب أن يكون عليه معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ــ ربما تفيد افادة كبيرة أو تساعد في تحديد وصياغة أهداف هذه البرامج بصورة واضحة يمكن ملاحظتها وقياسها .

---

(7) انظر محمود اسماعيل صيني : **اعداد المواد التعليمية.** في دراسات : مجلة كلية التربية جامعة الرياض : العدد الثاني، السنة الثانية، ذو القعدة 1398هـ ــ نوفمبر 1978م.

وأخيرا، فقد ورد في بداية قسم تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب الهدف التالي — وهو على وجه التحديد الهدف الثاني من ثلاثة أهداف مذكورة —: «اعداد مدرس لغة من البلاد العربية والاسلامية للقيام بالتدريس والادارة والاشراف في هذا الحقل»، أي حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. والسؤال هنا هو : هل يشتمل محتوى برامج الاعداد للدبلوم العام والدبلوم العالي والماجستير على مايعد الطلاب للاشراف والادارة بالاضافة إلى التدريس ؟ سوف نحاول الاجابة على هذا السؤال عندما نحلل محتوى هذه البرامج إن شاء الله .

ثانيا : شروط القبول :

كلا المعهدين يشترط الحصول على الثانوية العامة أو ما يعادلها على الأقل، وأن يجتاز المتقدم بنجاح اختبار القبول اللغوي والمهني، وكذلك المقابلة الشخصية. وبينما يقبل معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب[8] بجامعة الامام المتقدمين من السعوديين وغير السعوديين من البلاد العربية والاسلامية، فإن معهد جامعة أم القرى يشترط أن يكون المتقدم من الناطقين بلغات أخرى غير العربية .

وإذا كان معهد جامعة أم القرى يقبل الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة في قسم تعليم اللغة لغير الناطقين بها من المعهد أو ما يعادلها من خارجه، فإن معهد جامعة الامام أجاز الالتحاق بهذا الدبلوم لحاملي

---

(8) أرى أن تسمية هذا المعهد جاءت غير دقيقة، وذلك لسببين : أولهما نفسي وثانيهما فني، أما بالنسبة للسبب الأول فهو أن تعبير «لغير العرب» قد يوحي بعدم الاحترام لغير العرب، وهذا بالطبع ليس مقصودا. أما السبب الفني فهو أن تعبير « لغير العرب » يعني ان المعهد قد قصر رسالته في تعليم اللغة العربية على تعليم كل من هو غير عربي. في حين أن هناك عربا لا يتكلمون العربية وذلك مثلا كالاخوة في جنوب السودان وشمال العراق فهم يتعلمون العربية على أنها لغة ثانية أو أجنبية. وعلى هذا فلو أن المعهد قد سمي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أو للناطقين بغيرها لكان هذا أفضل .

الشهادات الجامعية من غير أقسام اللغة العربية، كما أجاز أيضا الالتحاق به لحاملي الشهادات الجامعية من أقسام اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بالعربية إذا كان مستواهم اللغوي أضعف من المستوى المطلوب لشعبة الدبلوم العالي بهذا المعهد.

ومن هذه الشروط يتضح لنا مايأتي :

1 ـــ التفاوت في شروط القبول، فبينما يقبل معهد جامعة أم القرى طلاب الدبلوم العام من الناطقين بلغات غير العربية، نجد أن معهد جامعة الامام يقبل السعوديين وغير السعوديين، يعني الناطقين بالعربية وغير الناطقين بها كما أنه يقبل الحاصلين على شهادات جامعية من غير أقسام اللغة العربية لكي يعدهم في فترة عام دراسي لتدريس العربية لغير الناطقين بها. هذا التفاوت في القبول ما بين الناطقين بالعربية وغير الناطقين بها، وبين حاملي الشهادة الثانوية وحاملي الدرجات الجامعية يجعل عملية اعدادهم من خلال برنامج واحد صعبة للغاية، وذلك بسبب التفاوت الشديد في قدرات الطلاب ـــ الناطقين بالعربية في مقابل غير الناطقين بها، وحاملي الشهادة الثانوية في مقابل حاملي درجة الليسانس أو البكالوريوس ـــ مما يستلزم برنامجا مرنا للغاية في مادته وطرق تدريسه، أو عدة برامج متنوعة .

2 ـــ قبول حملة الثانوية العامة أو ما يعادلها : إن قبول حملة الثانوية العامة في برنامج الدبلوم العام ـــ كما يبدو لي ـــ أمر غير منطقي، لأن حامل الثانوية العامة ـــ بالاضافة الى عام دراسي أو عامين من التدريب ـــ لا تمكنه قدراته ومهاراته من القيام بعملية التدريس الفعال، فضلا عن أن يكون هذا التدريس للغة العربية، ولغير الناطقين بها. وربما كان من الأفضل أن يكون الحد الأدنى للقبول هو حصول المتقدم على الدرجة الجامعية الأولى على الأقل، بالاضافة الى اجتياز اختبار للقبول في اللغة العربية لمن لم يتخصصوا فيها في المرحلة الجامعية .

ثالثا : مدة الدراسة :

يستغرق برنامج الدبلوم العام في معهد جامعة أم القرى عامين دراسيين ويمر الطالب خلال العامين في أربعة مستويات. والمستوى يستغرق فصلا دراسيا واحدا. والفصل الدراسي يتكون من (16) ستة عشرا أسبوعا. ويدرس الطالب كل أسبوع لمدة (25) خمس وعشرين ساعة .

بينما في معهد جامعة الامام، مدة الدراسة عام دراسي واحد، مقسم إلى فصلين دراسيين، كل فصل به (16) ستة عشر أسبوعا. ويدرس الطالب (20) عشرين ساعة في كل أسبوع .[9]

ومما سبق يتبين لنا أن التفاوت في شروط القبول بالمعهدين قد امتد إلى فترة الدراسة، ولكن التفاوت هنا كبير جدا، فمن عامين في معهد جامعة أم القرى إلى عام واحد من معهد جامعة الامام، ومن (25) خمس وعشرين ساعة دراسية أسبوعيا في المعهد الأول الى (20) عشرين فقط في الثاني .

وإذا أخذنا في الاعتبار جوانب الاعداد المختلفة اللغوية والمهنية والثقافية التي تتطلبها عملية اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإذا تذكرنا المعايير والمواصفات والمهارات التي يجب أن يتسلح بها هذا المعلم، إذا تذكرنا كل هذا فإننا نجد أنفسنا أمام خيار واحد، وهو أن تكون مدة الدراسة لهذه البرامج لا تقل عن عامين دراسيين كما يفعل معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى .

رابعا : الشهادات التي تمنح :

يمنح خريج معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى شهادة «الدبلوم العام في التربية وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها».[10] ويمنح خريج

---

(9) انظر الملحقين : الأول والثاني .

(10) مجلة معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، مرجع سابق، ص 332 .

معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام شهادة «الدبلوم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها».[11]

ولنا هنا وقفتان، الأولى تتصل بالشكل، والثانية تتصل بالمضمون. أما الوقفة الأولى التي تتصل بالشكل فهو أن الناظر يرى للوهلة الأولى أن دبلوم معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى يركز على التربية وطرق تدريس اللغة العربية بالدرجة الأولى، بينما دبلوم معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام يركز على اللغة العربية من حيث هي لغة بالدرجة الأولى. فهل هذا أثر أو انعكاس للاختلاف والتباين في محتوى البرنامجين ؟ سوف نجيب على هذا عند تحليلنا لخطتي الدراسة في المعهدين فيما بعد إن شاء الله .

أما الوقفة الثانية فهي تتصل بهذا الدبلوم من حيث أهميته للطالب كمعلم للغة، ومن حيث أهميته للطالب كمؤهل وشهادة معترف بها. أما من حيث أن الحاصل عليه قد تأهل نوعا ما بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بطريقة فعالة، فهذا صحيح. أما من حيث أن هذا الدبلوم العام هو شهادة معادلة أو مقننة، كتلك التي تمنحها كليات التربية في كثير من الجامعات العربية مثلا، فهذا غير صحيح .

ويبدو أن معادلة هذه الشهادة أو تقنينها مع استمرار الوضع الحالي سوف يكون أمرا صعبا للغاية. فالتفاوت في شروط القبول بين الناطقين بالعربية وغير الناطقين بها، وبين الحاصلين على الثانوية العامة والحاصلين على درجات جامعية سوف يجعل من الصعب الاعتراف بهذه الشهادة (شهادة الدبلوم) رغم اختلاف نوعية الحاصلين عليها، واختلاف تاريخهم التعليمي قبلها كما وكيفا .

وتساهم مسألة اختلاف فترة الدراسة في كلا البرنامجين في زيادة حدة هذه المشكلة، فبينما هي عامان في أحدهما نجدها عاما دراسيا واحدا في

(11) دليل معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب، مرجع سابق، ص 47.

الثاني. أي أن فترة الاعداد غير متكافئة، وهذا يجعل عملية معادلة الشهادة أمرا صعبا. والخاسر الوحيد في هذه العملية هو الطالب الذي لايعرف أين يذهب بعد ذلك، حيث لا أحد يعترف بشهادته. وقد يؤدي هذا الى احباط الدارسين في هذين المعهدين وإلى ابتعاد الكثيرين ممن لهم رغبة في الانتظام في هذه الدراسة حبا في الدين الاسلامي وخدمة للغة العربية .

وقد تكون الخطوة الأولى على طريق حل هذه المشكلة هي توحيد شروط القبول وأهمها الحصول على الشهادة الجامعية الأولى كحد أدنى، وتوحيد فترة الدراسة، فلا تكون أقل من عامين دراسيين كما يفعل معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى .

تحليل محتوى برنامجي الدبلوم العام

سوف نتناول محتوى البرنامجين من ناحيتين : الأولى ناحية الشكل، والثانية ناحية المضمون.

أما من ناحية الشكل فإنه للوهلة الأولى تتضح لنا الأمور الآتية :

1 ـــ أن المحتوى قد استغرق عامين دراسيين في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، بينما استغرق عاما دراسيا واحدا فقط في معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب بجامعة الامام .

2 ـــ أن المحتوى قد نظم على أربعة مستويات، كل مستوى يستغرق فصلا دراسيا واحدا مكونا من (16) ستة عشر أسبوعا، وبكل أسبوع (25) خمس وعشرون ساعة في المعهد الأول، بينما قد نظم على مدى فصلين دراسيين، كل فصل به (16) ستة عشر أسبوعا، وكل أسبوع به (20) عشرون ساعة فقط في المعهد الثاني .

3 ـــ أن المعهد الأول قد نظم المحتوي على أساس مفهوم الاعداد التكاملي بمعنى أن الطالب يدرس في كل مستوى من مستويات الاعداد

الأربعة مقررات لغوية ومهنية وثقافية معا، بينما المعهد الثاني قد اختار نظام الاعداد التتابعي، فالطلاب يدرسون في الفصل الأول المواد اللغوية، ثم يدرسون في الفصل الثاني المواد المهنية. أنظر الجداول رقم 1، 2، 3 .

4 — أن المعهد الأول قد راعى نوعا من الاتساق والتوازن بين جوانب الاعداد الثلاثة : الجانب اللغوي والجانب المهني، والجانب الثقافي، حيث إنّ حظ الجانب اللغوي من زمن لخطة حوالي 46%، والجانب المهني 36%، والجانب الثقافي 18%. أنظر الجدول رقم 1. بينما المعهد الثاني لم يراع في خطته نوعا من الاتساق والتوازن، فنجد أن 35% من زمن الخطة قد خصص للاعداد اللغوي، و 57،5% من زمن الخطة قد خصص للاعداد المهني، بينما 7،5% فقط قد خصص للجانب الثقافي. أنظر الجدول رقم 4 .

5 — أن التفاوت شديد بين مخصصات كل جانب من جوانب الاعداد بين المعهدين وخاصة الجانب الثقافي، فبينما المعهد الأول أعطى هذا الجانب ما يستحقه من عناية نجد أن المعهد الثاني قد أهمله تقريبا. وربما يكون أحد أهم الأسباب في ذلك هو عدم التحديد بوضوح لأهداف البرنامج قبل وضعه .

جدول رقم (1)
خطة دراسة الدبلوم العام
بمعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى

	المواد الدراسية	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	%
		عدد الساعات	عدد الساعات	عدد الساعات	عدد الساعات	
	أولا : المواد اللغوية :					
1	الأصوات اللغوية	2	2	—	—	
2	النحو	2	2	2	2	
3	الصرف	—	—	1	1	
4	دراسة لغوية من القرآن والحديث	2	2	2	2	46
5	الدراسات التقابلية	—	—	1	1	
6	التدريب على الكتابة الأدبية والمقال	2	2	2	2	
7	نصوص أدبية	2	2	2	2	
8	بلاغة	—	—	2	2	
9	المكتبة	1	1	—	—	
	ثانيا : المواد المهنية :					
1	مناهج	2	2	—	—	
2	علم نفس	2	2	2	2	
3	طرق تدريس اللغة العربية	2	2	2	2	
4	الوسائل التعليمية	2	2	—	—	36
5	التربية العملية	—	1	2	2	
6	التقويم النفسي والتربوي	—	—	1	1	
7	أصول التربية الاسلامية	1	—	2	2	

	ثالثا : المواد الثقافية :					
1	الثقافة الاسلامية	2	2	2	2	
2	مواقف من سير الخلفاء	1	1	—	—	
3	قـراءة	2	2	—	—	18
4	كتاب من الأدب العربي	—	—	2	2	
	المجمـوع	25	25	25	25	100

جدول رقـم (2)
المقررات الدراسية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير العرب بجامعة الامام

	المقرر الدراسـي / الفصل الدراسي الأول	عدد الساعات
1	مقدمة في علم اللغة العام	3
2	علم الأصوات والنظام الصوتي للغة	3
3	النحو والصـرف	3
4	الثقافة الاسلامية	3
5	التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	3
6	مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها	2
7	أسس تعليم العربية لغير الناطقين بها	3
	مجمـوع الساعات في الاسبوع	20

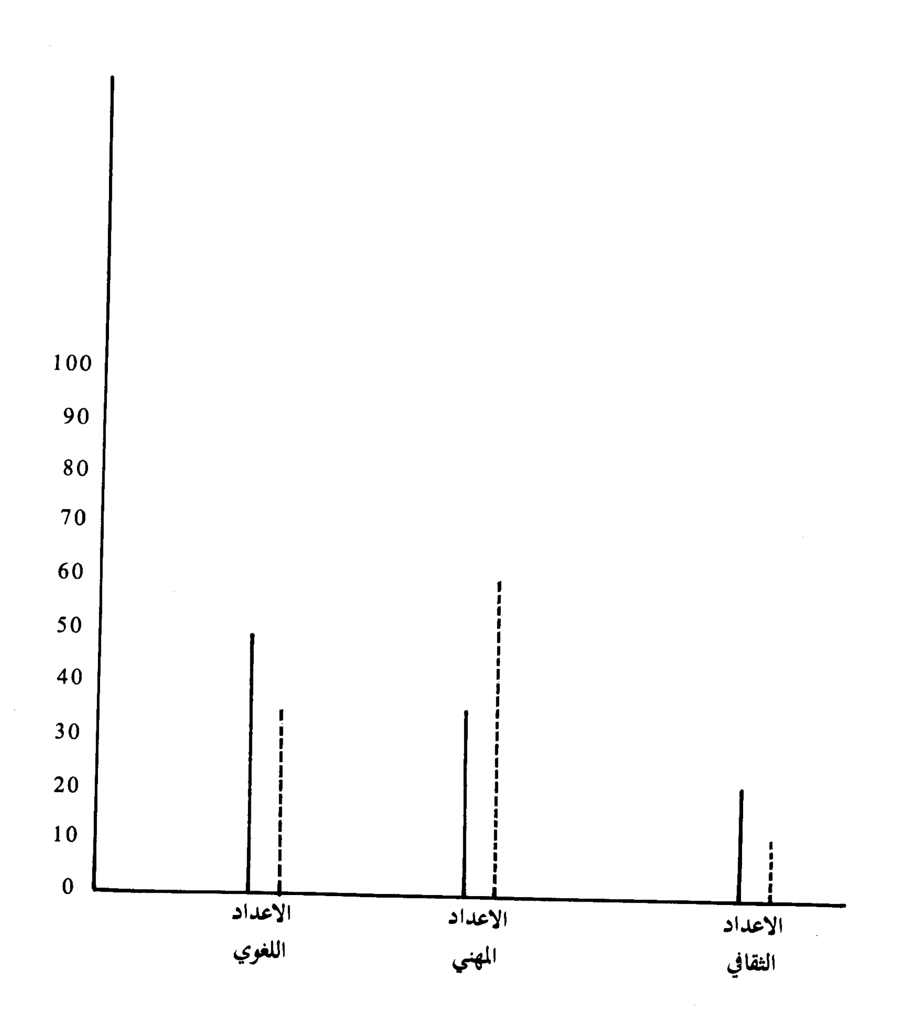
جـدول رقـم (3)
تابع المقررات الدراسية في الجدول السابق (*)

	المقرر الدراسي الفصل الثاني	عدد الساعات
1	طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها (بما في ذلك التربية العملية)	7
2	طرق تدريس المواد الدينية (التربية العملية)	5
3	البحث ومنهجه	3
4	أسس بناء المناهج	2
5	الوسائل التعليمية	3
	مجموع الساعات في الأسبوع	20

(*) انظر : دليل معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب، مرجع سابق، ص ص 52-53.

جدول رقم (4)
خطة دراسة الدبلوم العام بمعهد تعليم اللغة العربية لغير العرب حسب جوانب الاعداد الثلاثة ونصيب كل جانب من الخطة

مسلسل	المقررات الدراسيـــة	الفصل	عدد الساعات	%
	أولا : المقررات اللغوية :			
1	مقدمة في علم اللغة العام	الأول	3	
2	علم الأصوات والنظام الصوتي للغة العربية	،،	3	35
3	النحو والصرف	،،	3	
4	التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	،،	3	
5	مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	،،	2	
	ثانيا : المقررات المهنية :			
1	أسس تعليم العربية لغير الناطقين بها	الثاني	3	
2	طرق تدريس العربية لغير الناطقين بها (والتربية العملية)	،،	7	
3	طرق تدريس المواد الدينية (والتربية العملية)	،،	5	57,5
4	البحث ومنهجه	،،	3	
5	أسس بناء المناهج	،،	2	
6	الوسائل التعليمية	،،	3	
	ثالثا : المواد الثقافية :			
1	الثقافة الاسلامية	الأول	3	7,5



ـــ معهد اللغة العربية جامعة أم القرى : 46% لغوي، 36% مهني، 18% ثقافي.

--- معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام : 35% لغوي، 57,5% مهني، 7,5% ثقافي.

شكل (1)

أما من ناحية المضمون، فسوف نحلل محتوى البرنامجين مع الاحتكام إلى المعايير السابقة. وبما أن المعايير منها ما يتصل بجانب الاعداد اللغوي، ومنها ما يتصل بجانب الاعداد المهني، ومنها ما يتصل بجانب الاعداد الثقافي، فسوف نتناول كل جانب من هذه الجوانب بالترتيب .

أولا : جانب الاعداد اللغوي

تتوافر في جانب الاعداد اللغوي في كلا المعهدين معظم معايير الاعداد في هذا الجانب، فالقدرة على نطق الأصوات العربية والمفردات والتراكيب نطقا صحيحا، ومعرفة المهارات التي تتصل بالنظام الصوتي للغة العربية، وكيفية الاستفادة منها في عملية التعليم والتعلم، ومعرفة النظم الصوتية، والتركيبية، والدلالية للغة العربية، مع معرفة الفروق الأساسية بينها وبين لغة الطلاب الأم، كل هذا يستطيع الطالب اكتسابه من خلال مقررات علم الأصوات والنظام الصوتي للغة العربية — في كلا المعهدين — بالاشتراك مع مقررات النحو والصرف والدراسات التقابلية .

أما معرفة الطالب للتطور التاريخي للغة العربية، وخصائصها الحالية وادراك الفروق الرئيسية بينها وبين اللهجات المحلية والقدرة على تطبيق معرفته بعلم اللغة العام وعلم اللغة التطبيقي في مواقف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فيمكن للطالب اكتساب هذه المعلومات والمهارات من خلال دراسته لتاريخ اللغة العربية وتطورها، ودراسة علم اللغة العام وعلم اللغة التطبيقي. لكن المتفحص لمحتوى البرنامجين يرى أن معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام قد وفر لطلابه دراسة في مقدمة علم اللغة العام. أما بالنسبة لعلم اللغة التطبيقي فقد وفر البرنامج بديلا له فيما سمي «بأسس تعليم العربية لغير الناطقين بها» وفيه يدرس الطلاب الأسس التي يقوم عليها تعليم اللغات الأجنبية ، وتطبيقات ذلك على اللغة العربية. أما برنامج معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى فلم يقدم في ذلك شيئا، فليست فيه مقررات في علم اللغة

العام أو التطبيقي. كما أنه لايشتمل على دراسة تطور اللغة العربية وأوضاعها الحالية. وبالرغم من ذلك فالبرنامج يقدم دراسات لغوية في القرآن والحديث. وفي هذا المقرر يدرس الطلاب المعالجة التطبيقية لاختلاف أسلوب القرآن عن أسلوب الحديث ودلالة ذلك على اختلاف مصدريهما. كما يدرسون بعض التراكيب القرآنية التي لاتشيع في غيره، ويدرسون أيضا بعض الأحاديث .

أما بالنسبة لقدرة الطلاب على فهم الكلام العربي الفصيح من غير صعوبة، سواء كان حديثا سريعا، أو محادثة بين مجموعة من الأفراد، أو محاضرة، أو قصة «سينمائية» أو مسرحية، والقدرة على التعبير عن أفكارهم بطريقة منظمة وبمفردات وتراكيب مناسبة أثناء محادثة مطولة بسرعة مناسبة، والقدرة على تبادل الآراء والأفكار بسهولة في مواقف اجتماعية مختلفة، ومعرفة مهارات التعرف والفهم والتحليل والتفسير والتقويم، وكيفية الاستفادة من ذلك في المواقف التعليمية، والقدرة على قراءة المواد العربية المختلفة نثرا كانت أم شعرا بفهم مباشر وسهولة تقارب السهولة عندما يقرأ اللغة الأم. أقول : بالنسبة لهذه القدرات وهي القدرات الخاصة بمهارات اللغة الرئيسية : الاستماع مع الفهم، والتحدث، والقراءة، والكتابة، فلا نجد لها في برنامجي المعهدين أي مقرر خاص بها، اللهم الا ما يتم تعلمه منها من خلال مواد النحو والصرف في البرنامجين .

ومع ذلك، فالجدير بالذكر هنا أن معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى يقدم مقررات يمكن من خلالها معالجة بعض مهارات القراءة والكتابة. أما الأول فهو مقرر «القراءة» وفيه يدرس الطلاب مختارات من بعض كتب التراث. وأما الثاني فهو مقرر «المكتبة»، وفي هذا المقرر يتم عرض لبعض أمهات كتب التراث، وطرق الكشف في المعاجم. وأما الثالث فهو «كتاب من الأدب العربي» وفيه يدرس الطلاب كتابا مختارا من الأدب العربي. وأما الرابع فهو مقرر «التدريب على الكتابة الأدبية والمقال»، وفيه يختار أستاذ

المادة مع طلابه موضوعا أو عدة موضوعات للكتابة فيها ثم يقومونها .(12)

ومع ذلك، فلو سلمنا بكفاية هذه المقررات في برنامج معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى لمعالجة مهارات القراءة والكتابة، فإننا لا نجد معالجة علمية دقيقة لمهارتي الاستماع والتحدث في كلا البرنامجين. اللهم الا اذا سلمنا بأن الاستماع مع الفهم الدقيق، والقدرة على التحدث في المواقف المختلفة وتبادل الآراء والأفكار مع الآخرين،يمكن أن تنمو دون تعليم وتدريب مقصودين. وهذا مالا أقول به، خاصة وأن معظم الطلاب المنتظمين في هذين البرنامجين، من الحاصلين على الثانوية العامة أو ما يعادلها فقط، أون مهاراتهم اللغوية مازالت في حاجة إلى تنمية وتعديل .

كما تجدر الاشارة هنا أيضا إلى التكامل اللغوي والثقافي في برنامج معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى. فكثير من المواد اللغوية في هذا البرنامج ذات طبيعة مزدوجة، فهي من جانب ذات طبيعة لغوية يتدرب الطالب من خلالها على مهارات القراءة والكتابة، وهي من جانب آخر ذات طبيعة ثقافية، فمواد التدريب على الكتابة الادبية، والنصوص الأدبية، والمكتبة، والقراءة، وكتاب من الأدب العربي، كل هذه المواد تتناول موضوعات من التراث العربي الاسلامي بالقراءة والتحليل ولذلك فهي مفيدة في هذا المضمار أيضا. لكن توصيف هذه المواد لا يوضح الغرض من دراستها ولذلك يقع المحلل في حيرة من أمرها، فكيف يصنف هذه المواد، وهل يضعها تحت مواد الاعداد اللغوي أم مواد الاعداد الثقافي ؟

ثانيا : الاعداد المهني

بالاحتكام إلى معايير الاعداد المهني نجد ما يأتي :

بالنسبة الى ضرورة «معرفة الطلاب بطبيعة المهنة التي ينتمون إليها، ومبادئها، والقواعد التي تحكم العلاقات بين أعضائها» هنا يحتاج مدرس

---

(12) انظر توصيف المواد في الملحق الأول .

المستقبل إلى دراسة مواد معينة مثل «الادارة التربوية» و «الاشراف التربوي» وما أشبههما[13] ولانجد لمثل هذه المواد نظيرا في كلا البرنامجين .

وكذلك الأمر بالنسبة لقدرة مدرس المستقبل على المشاركة في تخطيط وتنفيذ برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فاننا لا نجد في برنامج معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام من المقررات ما يدرب الطلاب على تخطيط البرامج وان كان به تدريب للطلاب على اعداد المواد التعليمية في مادة المناهج وبه الكثير من المقررات التي تدربهم على تنفيذ البرامج المخططة لهم من قبل الآخرين. واذا ما تذكرنا أن مدرس المستقبل في حاجة إلى أن يشارك في اعداد المواد التعليمية وفي إضافة الأنشطة التى تثري العملية التعليمية، فاننا ندرك مدى أهمية دراسته لمادة تخطيط البرامج التعليمية. أما معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى فقد ضمن دراسة تخطيط المناهج في مادة «المناهج».

أما بالنسبة لمعرفة مدرس المستقبل «للطرق والأساليب الفعالة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» وقدرته على الاستفادة من معرفته بالطرق والأساليب الفعالة في تعليم اللغة العربية في المواقف التعليمية المختلفة، وقدرته على ربط تعليم المهارات اللغوية بمفاهيم الثقافة العربية الاسلامية ومعرفته بالوسائل السمعية والبصرية المختلفة وكيفية استعمالها وادارتها، واعداد المواد اللازمة لها .. الخ، فقد تكفلت بذلك مواد طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتربية العملية، والوسائل التعليمية في كلا البرنامجين .

وبالنسبة لمعرفة أساليب النقد الذاتي التي تساعد المدرس على الاستمرار في تحسين مهاراته التدريسية داخل الفصل الدراسي، فتتكفل بذلك مادة التربية العملية « والتقويم النفسي والتربوي ». لكن مادة التقويم النفسي والتربوي موجودة في برنامج معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى فقط .

---

(13) علي محمد القاسمي : مرجع سابق، ص 90.

أما بالنسبة لقدرة المدرس على المشاركة في تقويم وتطوير برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقدرته على تصميم وتنفيذ الاختبارات الموضوعية وغير الموضوعية، ففي البرنامجين مايدل على مراعاة هذه القدرات. ففي برنامج معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى مادة باسم «التقويم النفسي والتربوي» وفي معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام، تشتمل دراسة المناهج على تصميم الاختبارات وتقويمها. لكن الملاحظ على مادة «المناهج» الموجودة في برنامج هذا المعهد الثاني أنها ليست مشتملة على ما يجب أن تشتمل عليه مادة المناهج. وعلى سبيل المثال، فليس في توصيف هذه المادة دراسة لأسس بناء المنهج. وهي المتعلم، والمجتمع، وطبيعة عملية التعلم وطبيعة المادة الدراسية. كما أنه لا يشتمل أيضا على دراسة لعناصر المنهج، وهي الأهداف وكيفية تحديدها، والمحتوى وكيفية بنائه ومعايير ذلك. ومن الجائز أنهم قد استعاضوا عن عنصر تحديد المحتوى بما يسمى في التوصيف بـ «اعداد المادة التعليمية». ولا يوجد أيضا في توصيف مادة المناهج تعرض لطرق وأساليب التدريس العامة كعنصر من عناصر المنهج. أما العنصر الرابع من عناصر المنهج وهو طرق ووسائل التقويم فقد استعاضوا عنه بما سمي «بتصميم الاختبارات وتقويمها».

وموجز القول في ذلك، أن مادة «المناهج» في برنامج معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام ــ حسب التوصيف المذكور لها في دليل المعهد[14] ــ قاصرة عن أداء الغرض الذي ينبغي أن تؤديه، فليس بها ذكر لأسس بناء المنهج، رغم أن هذه المادة قد سميت في هذا البرنامج «بأسس بناء المنهج»، كما أنها أغفلت عنصرين من عناصر المنهج وهما : الأهداف وكيفية صياغتها، وطرق التدريس العامة .

أما القدرة على اجراء بحوث صغيرة في مجال تعليم اللغة العربية لغير

(14) انظر : دليل معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب، مرجع سابق ص 56.

الناطقين بها، وعلى تقديم طرق وأساليب جديدة للتدريس بعد اجراء التجارب عليها، فهناك استجابة كاملة في برنامج معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام للتدريب على هذه القدرة، حيث ضمن برنامجه مقررا بعنوان «مناهج البحث في علم اللغة التطبيقي» وفيه يتعرف الدارس على طُرق البحث في علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. كما يطلب منه اعداد بحث باشراف أحد الاساتذة. ويحظى هذا المقرر بما يجب أن يحظى به من عناية، اذ أن نصيبه من الوقت ثلاث ساعات أسبوعيا[15]ــ لكن الملاحظة أن الجانب التطبيقي لهذا المقرر ما زال بحاجة الى مزيد من العناية، فمعظم الوقت ينفق في الدراسة النظرية .

أما برنامج معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى فلم يهتم بهذا الموضوع، فبرنامجه خال من دراسة مناهج البحث وتطبيقاته على طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وان كان هناك مقرر «التدريب على الكتابة الأدبية والمقال» لكني لم أجد في توصيف هذا المقرر مايشير الى الاهتمام بالتدريب على مناهج البحث وتطبيقاته .

ولقد ورد في معايير الاعداد المهني أيضا، ضرورة معرفة الدوافع المختلفة للمتعلمين للعربية من غير الناطقين بها، وتوظيف هذه المعرفة في مواقف التعليم والتعلم، ومعرفة الفروق الفردية : الشخصية والثقافية للمتعلمين ومراعاة ذلك في مواقف التعليم المختلفة، فهذه المعرفة تعين المدرس على فهم عملية التعليم والتعلم، وبالتالي على الأداء الجيد. وهذا يقتضي دراسة المواد التي تساعد في ذلك، مثل : علم النفس التعليمي، وعلم نفس النمو للصغار والكبار، ونظريات التعلم، وأيضا دراسة الأسس النفسية في بناء البرامج التعليمية؛ وقد استجاب لهذا بصورة متكاملة برنامج معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، حيث يدرس الطلاب في المستوى الأول مبادىء علم النفس

(15) انظر الملحق الثاني .

التعليمي كمفهوم التعلم، وطبيعته ، والدوافع، والممارسة، والتعلم بين الوراثة والبيئة، ونتائج التعلم، وحل المشكلات والتفكير الناقد، والابتكاري .. الخ. ويدرسون في المستوى الثاني علم نفس النمو للصغار والكبار، ومراحل النمو المختلفة ومطالب كل مرحلة، وأثر ذلك على عملية التعليم والتعلم، وفي المستوى الثالث يدرسون نظريات التعلم المختلفة وتطبيقاتها التربوية، وفي المستوى الرابع يدرسون علم النفس اللغوي والعلاقة بين دراسة اللغة الأم واللغة الثانية، والمشاكل التي تنتج عن ذلك وكيفية معالجتها .. الخ .

وقد تعالج هذه المعارف — جزئيا — أيضا عن طريق مواد مثل «التقويم النفسي والتربوي» الذي قدمه برنامج معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، وعن طريق الدراسات التقابلية التي وردت في البرنامجين .

وما عدا ذلك، فإننا لم نجد شيئا عن علم النفس : التربوي، أو النمو، أو اللغوي، أو نظريات التعلم في برنامج معهد جامعة الامام وحتى الأسس النفسية في بناء المناهج قد أغفلت في هذا البرنامج أيضا .

ثالثا : الاعداد الثقافي

ان مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها الجيد، هو الذي يدرك أن اللغة عنصر جوهري في جميع الخبرات المكتسبة والمشتركة التي تتجمع لتكون حضارة معينة، وهو الذي يفهم بعمق الشعب العربي الاسلامي والثقافة العربية الاسلامية، باعتبار أن اللغة لا يمكن أن تدرس في معزل عن الثقافة التي أوجدتها. هذا يقتضي تكاملا بين مواد الاعداد اللغوي ومواد الاعداد الثقافي، حيث تدرس اللغة من خلال تناول المواد الثقافية المختلفة، استماعا ومناقشة، وقراءة، وكتابة. مع اكساب الدارس لعموميات الثقافة العربية الاسلامية وخصوصياتها وقيمها وأنماط سلوكها.

---

(16) انظر الملحق الثاني، توصيف المواد «علم النفس» .

نجد هذا واضحا في برنامج معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى : حيث يقدم مقررات في «القراءة»، و «المكتبة»، و «كتاب من الأدب العربي»، وكل هذه مواد يتم فيها التدريب على المهارات اللغوية من خلال القراءة في كتب التراث العربي الاسلامي وتناول بعضها بالتحليل والتفسير. أما معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام، فلم يقدم في عملية الاعداد الثقافي الا مادة واحدة، وهي مادة «الثقافة الاسلامية»، وفيها يدرس الطلاب بعض القضايا المعاصرة وموقف الاسلام منها، وأسلوب توظيف اللغة العربية من حيث كونها مدخلا للثقافة، ومنبرا لعرض الحضارة الاسلامية، وقناة لنشر الاسلام والدعوة الى الله. ومع أن أسلوب المعالجة في هذه المادة أسلوب جيد خاصة الربط بين اللغة والثقافة الاسلامية، إلا أنها المادة الوحيدة التي يقدمها البرنامج في هذا المجال .

أما بالنسبة لمعرفة الدارس بالفنون الأدبية وروائعها، والمبرزين من أعلامها في العصور الأدبية المختلفة، واقداره على الابتكار وخلق الأنشطة الدافعة التي تساعد الطلاب على تعلم اللغة والثقافة، ففي الاعداد الثقافي لبرنامج معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى ما يغطي هذا الجانب تقريبا؛ ففي مقرر «النصوص الأدبية» ومقرر «البلاغة» يدرس الطالب مختارات من الشعر والنثر لأعلام الأدب في العصور الأدبية المختلفة من القديم الى الحديث، كما يدرسون بعض النواحي النظرية وتطبيقاتها البلاغية .

أما بالنسبة لقدرة المدرس على تقديم أنشطة ثقافية جديدة ومتعددة للمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه لا عن طريق سلوكه الشخصي فقط، بل أيضا عن طريق الانشطة الثقافية التي يقوم بها ككتابة المقالات، وترجمة الكتب عن الثقافة والحضارة العربية الأسلامية إلى لغته القومية، وهكذا يسهم في عملية التبادل الثقافي، كل هذا يتطلب اعدادا لغويا وثقافيا جيدا. وقد تكفلت بذلك الكثير من المقررات التي يضمها برنامج معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، وخاصة تلك المقررات ذات الغرضية المزدوجة، فهي لغوية

من جانب وثقافية من جانب آخر .

ولاشك أن من الضروري لمدرس المستقبل أن يكون فاهما ومقدرا للنواحي الثقافية : السياسية والاجتماعية والاقتصادية والحضارية لدول الطلاب الذين يتعلمون على يديه، وأن يكون مدركا للقيم والمفاهيم وأنماط السلوك التي تتفق فيها الثقافة العربية الاسلامية مع ثقافة الطلاب أو تختلف عنها، وتوظيف ذلك في المواقف التعليمية المختلفة. وتتولى هذه المهمة مقررات الدراسات التقابلية والمقارنة في كلا البرنامجين .

ولاشك أيضا أن إلمام مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها بلغة أجنبية واحدة على الأقل تسهل عليه كثيرا من الصعوبات التي يعانيها أثناء عملية التدريس. لكن البرنامجين كليهما لا يتضمنان دراسة أية لغة أجنبية.

أما معرفة المدرس بلغة الطلاب، بحيث يتمكن من مقارنة تراكيب اللغة العربية بتراكيب لغة الطلاب، ومن معرفة الصعوبات التي يواجهونها، فإنها أمر في غاية الأهمية، والدارسون حيالها نوعان : نوع ناطق بالعربية وسيقومون بتدريسها لغير الناطقين بها، هذا النوع لديه مشكلة التعرف على لغة الطلاب الذين سيقوم بالتدريس لهم. والنوع الثاني هم الدارسون غير الناطقين بالعربية الذين يقومون بتدريسها لغير الناطقين بها من أبناء وطنهم، وهؤلاء ليست لديهم مشكلة بالطبع. وهذا النوع الأخير في الواقع أقدر على معرفة الدوافع لدى المتعلمين لتعلم اللغة العربية والثقافة العربية الاسلامية. ولذلك فهم أفضل في هذا المجال من الناطقين بالعربية الذين يدرسونها لغير الناطقين بها .

ومن نافلة القول إن دراسة «علم النفس التعليمي» و «علم نفس النمو للصغار والكبار» ودراسة الأسس النفسية لبناء المناهج والبرامج التعليمية، كل ذلك مفيد في هذا المجال. وبقدر ما أتاح برنامج معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى هذا النوع من الدراسات افتقر إليها برنامج معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام .

الدبلوم العالي

1 ــ معهد الخرطوم لاعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .
2 ــ معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود .
3 ــ معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

اتجاهات عامة

سوف نتناول هنا ــ سيرا على نفس النمط الذي سرنا عليه من قبل ــ أربعة أمور، هي على وجه التحديد :

1 ــ الاهداف
2 ــ شروط القبول
3 ــ مدة الدراسة .
4 ــ الشهادات التي تمنح، مع اضافة عنصر خاص بالفرق بين الدبلوم العام والدبلوم العالي.

أولا : الأهداف :

تهدف الدراسة في معهد الخرطوم إلى تحقيق هدفين عامين، كل منهما يشتمل على مجموعة من الأهداف الخاصة .

والهدف العام الأول هو اعداد متخصصين في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. ويشتمل ذلك على ما يأتي :

1 ــ امداد الدارسين بالأسس العلمية والمعلومات النظرية التي يحتاجونها عن طريق المحاضرات وقاعات الدرس .
2 ــ عقد حلقات دراسية لمناقشة قضايا ومشاكل تعليم العربية لغير

الناطقين بها.

3 — تزويد الدارسين بالمراجع العلمية والتسجيلات الصوتية والأفلام والشرائح التي تعين في شؤون التعليم عن طريق المكتبة المجهزة لأداء هذا الغرض.

4 — تدريب الدارسين على استخدام أحدث وسائل التكنولوجيا في تعليم اللغات مثل استخدام معامل اللغات والوسائل السمعية والبصرية .

5 — تدريب الدارسين عمليا على وضع مناهج وكتب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

أما الهدف العام الثاني، فهو اعداد دراسات ميدانية وأجراء بحوث علمية من شأنها أن تثري المنهج اللغوي وأن تيسر مهمة معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويتحقق هذا الهدف من خلال ما يأتي :

1 — وضع وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

2 — وضع وتطوير كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

3 — تطبيق المناهج والكتب المقترحة عمليا حتى يتسنى الحكم على مدى صلاحياتها .

4 — محاولة كتابة اللغات المحلية بالحروف العربية .

5 — اصدار مجلة علمية لنشر البحوث والدراسات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية .

6 — تبادل الخبرات مع المؤسسات والمراكز العلمية المتخصصة في هذا المجال (17).

أما معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود فلم يذكر في دليله أو دليل الجامعة العام الا هدفا واحدا لوحدة اعداد المعلمين، وهذا الهدف هو :

---

(17) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي لاعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دليل المعهد، 76–1977م، ص ص 3–4.

اعداد معلمين تكون لديهم الخبرة لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وأما عن معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب، فأهداف الدبلوم العام التي سبق ذكرها هي نفس أهداف الدبلوم العالي، وهي نفس أهداف الماجستير، أما وقد سبق ذكرها عند الحديث عن أهداف الدبلوم العام فلا داعي لذكرها مرة ثانية .

ومما سبق يتضح لنا ما يأتي :

1 ــ أن معهد الخرطوم ربما كان أول معهد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يهتم بوضع مجموعة من الأهداف لبرنامج اعداد المعلمين، وبالرغم من أن الهدف الثاني ومشتملاته خاص بالجانب الأكاديمي واجراء البحوث وخلافه وليس خاصا باجرائيات عملية اعداد المعلم، إلا أن الهدف الأول وما اشتمل عليه قد أشار إلى مجموعة من النقاط الهامة وهي :

ــ تزويد الدارسين بالأسس العلمية في جوانب الاعداد المختلفة.
ــ عقد حلقات لمناقشة قضايا تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .
ــ الاهتمام بعملية الاستماع والقراءة عن طريقة الاهتمام بتجديد مكتبة متخصصة .
ــ الاهتمام بالوسائل السمعية والبصرية المعينة على التعلم .
ــ تدريب الدارسين عمليا على عملية وضع البرامج والكتب .
ــ تدريبهم على عملية التدريس تحت الاشراف المباشر .

وبالرغم من عدم شمولية هذه النقاط للاهداف العامة لبرامج اعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ــ خاصة إذا ما قارناها بمعايير الاعداد السابقة ــ الا أنها خطوة هامة على الطريق الصحيح وهو تحديد أهداف أي برنامج قبل عمل أي شيء في البرنامج كله، ثم بعد ذلك يتم اختيار المحتوى والخبرات التي تساعد أكثر من غيرها على تحقيق هذه الأهداف، ثم اتباع طرق وأساليب التدريس وطرق وأساليب التقويم التي تساعد أكثر من غيرها

على تحقيق الأهداف وأيضا تناسب أكثر من غيرها في تناول الخبرات والمحتوى الذي تم اختياره .

2 ـــ أنه ـــ باستثناء معهد الخرطوم ـــ لا يوجد اهتمام بتحديد الأهداف .

3 ـــ أن الأهداف المذكورة قليلة وغير شاملة وغير واضحة .

4 ـــ أنه لا يوجد تفريق بين أهداف الدبلوم العام، والدبلوم العالي، والماجستير .

ولن نعقب على موضوع الأهداف أكثر من هذا مكتفين بما سبق أن ذكرناه في تحليل أهداف الدبلوم العام .

ثانيا : شروط القبول :

يقبل للدراسة ببرنامج الدبلوم العالي في المعاهد الثلاثة من تتوفر فيهم الشروط الآتية :

1 ـــ الحاصلون على الليسانس في اللغة العربية أو الشريعة الاسلامية من جامعة عربية (بتقدير « جيد » على الأقل في معهد اللغة العربية، وبتقدير « جيدا جدا » في معهد تعليم اللغة العربية، ولا يشترط ذلك معهد الخرطوم).

لكن معهد تعليم اللغة العربية ينص على الحاصلين على الليسانس في اللغة العربية أو ما يعادلها فقط، فهو لا يضيف الشريعة الاسلامية هنا، ولا يشترط أن يكون ذلك من جامعة عربية، فربما كان الليسانس أو البكالوريوس من جامعة عربية أو غير عربية، وكذلك الحال بالنسبة لمعهد الخرطوم، بل ويقبل معهد الخرطوم الحاصلين على هذه الدرجة أيضا في الدراسات الاجتماعية والنفسية .

2 ـــ المعاهد الثلاثة تشترط اجادة المتقدم للغة العربية، وضرورة اجتيازه اختبارا شفويا وتحريريا للتأكد من ذلك .

3 ــ ينص معهد الخرطوم، ومعهد اللغة العربية على ضرورة اجادة المتقدم لاحدى اللغات الاجنبية، ولابد من اجتياز الاختبار المعد للمتقدم في إحدى هذه اللغات بالنسبة لمعهد الخرطوم. لكن هذا الشرط غير موجود بالنسبة لمعهد تعليم اللغة العربية .

4 ــ يرى معهد الخرطوم ضرورة أن يكون المرشح من بين المعلمين أو الباحثين في الميادين اللغوية والاجتماعية أو المشرفين والموجهين والمخططين التربويين أو المشتغلين بوسائل الاعلام أو الاخصائيين الاجتماعيين، والا يزيد عمره عن 35 سنة، بينما يرى معهد تعليم اللغة العربية ضرورة أن يقدم المتقدم تزكيتين علميتين، وألا يزيد عمره عند التقدم عن 45 عاما.(18)

5 ــ يعقد معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود برنامجا صباحيا خصص لتقوية الذين تتوفر فيهم المؤهلات الأكاديمية للالتحاق ببرنامج الدبلوم العالي لكنهم يحتاجون إلى مزيد من التقوية في اللغة العربية. ويمكن للناجحين منهم الالتحاق ببرنامج الدبلوم العالي. وتختلف نوعية الدراسة ومدتها تبعا لاحتياجات الدارسين .

ومما سبق يتضح لنا أن المعاهد الثلاثة اشترطت ضرورة الحصول على الدرجة الجامعية الأولى في اللغة العربية، وضرورة اجادة اللغة العربية ،وهذان الشرطان أساسيان في عملية القبول.وقد اشترط كل من معهد الخرطوم ومعهد اللغة العربية ضرورة المام المتقدم بلغة أجنبية. ولا شك أن معرفة الطالب بلغة وسيطة سوف تساعده في فهم كثير من المقررات وخاصة الدراسات التقابلية والمقارنة .

وبالرغم من وجود بعض الاختلافات في شروط القبول للدراسة في البرامج الثلاثة، إلا أن هذا لا يمنع من ملاحظة التشابه بين الأمور الأساسية في عملية القبول. وربما كان هذا الاتفاق النسبي في شروط القبول للدراسة

(18) انظر الملاحق : الثالث، والرابع والخامس .

بالبرامج الثلاثة للدبلوم العالي هو خطوة هامة على طريق معادلة الشهادة التي يحصل عليها المتخرجون بعد دراسة برامج هذا الدبلوم .

ثالثا : مدة الدراسة :

مدة الدراسة بمعهد الخرطوم سنتان، والسنة بها ثلاثة فصول دراسية، ويتكون كل فصل دراسي من تسعة أسابيع تخصص للدراسة النظرية والتدريبية، والأسبوع به ما بين 18 الى 21 ساعة دراسية .

ومدة الدراسة بمعهد اللغة العربية هي عام دراسي واحد يكون من فصلين دراسيين. والفصل الدراسي به 16 أسبوعا، يدرس الطالب 24 ساعة معتمدة أسبوعيا، منها 15 ساعة للمواد الاجبارية، و9 ساعات للمواد الاختيارية، هذا بالاضافة إلى دراسة مقررين يقضي الطالب في دراستهما ست (6) ساعات متطلبات للجامعة .

والدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لمدة عام دراسي واحد أيضا. ويتكون العام من فصلين دراسيين، كل فصل منهما (16) ستة عشر أسبوعا ويدرس الطلاب (20) عشرين ساعة فقط .

من العرض السابق، يتضح لنا أن هناك تفاوتا شديدا في مدة الدراسة بين هذه المعاهد الثلاثة، فبينما هي عامان دراسيان في معهد الخرطوم نجدها عاما واحدا في المعهدين الآخرين. وبينما هي (30) ثلاثون ساعة أسبوعيا في معهد اللغة العربية نجدها (20) عشرين ساعة فقط في معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب .

ولاشك أن هذا التفاوت الشديد بين مدة الدراسة في كل برنامج من برامج الدراسة في المعاهد الثلاثة يؤدي إلى التفاوت الشديد في محتوى البرامج نفسها. وهذا يؤدي بدوره إلى اختلاف نوعيات الخريجين ونوعيات المعارف والمهارات والقدرات التي اكتسبوها كما وكيفا .

وعلى ذلك فإن البرامج الثلاثة وان كانت قد تقاربت نسبيا في شروط

القبول فقد تباعدت في مدة الدراسة وفي الساعات المعتمدة لخطة كل منها. وبذلك وضعت عقبة كبيرة في طريق معادلة الشهادات التي يحصل عليها الخريجون من كل معهد من هذه المعاهد الثلاثة .

رابعا : الشهادات :

يمنح معهد الخرطوم الخريج شهادة دبلوم اختصاص في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها[19]. ويمنح كل من معهدي اللغة العربية، وتعليم اللغة العربية الخريجين شهادة الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وينص كل من المعهدين الأخيرين على أن كل من يحصل على هذه الشهادة يستطيع الالتحاق ببرنامجي الماجستير، ثم الدكتوراه في علم اللغة التطبيقي .

لكن المشكلة التي مازالت باقية هي أن الطلاب الذين يكتفون بدراسة هذا الدبلوم ثم يعودون إلى أوطانهم لا يجد أغلبهم اعترافا بشهادته هذه هناك، الأمر الذي يشعرهم بالاحباط، ويمنع الكثير من غيرهم عن الاقبال على الدراسة بهذا الدبلوم .

خامسا : الفرق بين الدبلوم العام والدبلوم العالي :

توجد فروق بين الدبلوم العام الذي يمنحه معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، ومعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام وبين الدبلوم العالي الذي نحن بصدده. وتتجلى هذه الفروق فيما يأتي :

1 ــ لا يشترط ــ كما سبق أن رأينا ــ في القبول لبرنامج الدبلوم العام الحصول على ليسانس أو بكالوريوس في اللغة العربية أو ما يعادلها، بينما يلزم ذلك لبرنامج الدبلوم العالي، بل يمكن أن يقبل في برنامج الدبلوم العام

---

(19) وقد تناهي إلى علم الباحث أن الطالب الذي يحصل على تقدير عام «جيد جدا» في الامتحانات المقررة يمنح شهادة الماجستير بدلا من الدبلوم، ولا يدري الباحث على أي أساس تم وضع هذا التعديل. هل تم تغيير البرنامج، هل انقسمت الدراسة الى عامين تحت مسميات مختلفة ؟ لقد أرسل الباحث الى المعهد في طلب معلومات جديدة، فلم يصله الرد حتى انتهى من البحث .

حملة الشهادات الثانوية .

2 — لا يحق لخريجي الدبلوم العام التسجيل للحصول على درجة الماجستير بينما يحق لخريجي الدبلوم العالي ذلك .

3 — المقررات في برنامج الدبلوم العالي — خاصة في معهد تعليم اللغة العربية — أكثر كثافة واتساعا وعمقا منها في برنامج الدبلوم العام. لكن الأمر يختلف اذا كانت المقارنة بين برنامج الدبلوم العام بمعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى وبرنامج الدبلوم العام بمعهد تعليم اللغة العربية، حيث إن الدراسة في البرنامج الأول أكثر كثافة وعمقا، وتمتد على مدى عامين كما سبق أن رأينا، وبالرغم من ذلك لا يحق لخريجيه الالتحاق بالماجستير مباشرة دون الحصول على الدبلوم العالي. وهنا نصل مرة أخرى إلى نتيجة عدم الاتفاق على مضامين هذه المسميات .

تحليل محتوى برامج الدبلوم العالي

سوف نتناول هنا — كما سبق أن فعلنا مع الدبلوم العام — برامج الدبلوم العالي من ناحيتين : ناحية الشكل العام ، وناحية المضمون .

أما من حيث الشكل، فقد تبين للباحث ما يأتي :

1 — أن المحتوى قد استغرق عامين دراسيين في معهد الخرطوم، وعاما دراسيا واحدا في كل من معهد اللغة العربية، ومعهد تعليم اللغة العربية وأن عدد ساعات الدراسة في المعهد الأول تزيد عن نظيرتها في المعهد الثاني بما يوازي حوالي 60% وعن الثالث بما يوازي حوالي 90%، وأن زمن الخطة يزيد في المعهد الثاني عن المعهد الثالث بما يوازي حوالي 50% (انظر الجداول الخامس والسادس والسابع).

2 — أن المحتوى قد نظم في المعهدين الأول والثاني على أساس مفهوم الاعداد التكاملي، بينما المعهد الثالث قد نظم خطته على أساس مفهوم

الاعداد التتابعي، حيث يدرس الطلاب في الفصل الدراسي الأول المواد اللغوية والثقافية، ثم يدرسون في الفصل الثاني المواد المهنية .

3 ــ أن البرامج الثلاثة قد عنيت بجانبي الاعداد اللغوي والمهني، لكن جانب الاعداد الثقافي لم ينل العناية الواجبة في البرنامجين الثاني والثالث.

4 ــ أن هناك تداخلا بين بعض المقررات التي صنفها الباحث تحت عنوان الاعداد الثقافي. فمقررات مثل بحوث في علم اللغة التطبيقي، والتذوق الأدبي في خطة المعهد الثاني، ومقرر البحث ومنهجه في خطة المعهد الثالث، مثل هذه المقررات يمكن اعتبارها ضمن مقررات الاعداد اللغوي أيضا .

أما من ناحية المضمون، فسوف نحلل البرامج الثلاثة بالاحتكام إلى معايير الاعداد السابقة، مع الأخذ في الاعتبار جوانب الاعداد الثلاثة : الجانب اللغوي، والجانب المهني، والجانب الثقافي .

جدول رقم (5)
مقررات معهد الخرطوم لاعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

رقم مسلسل	اسم المقرر	السنة الأولى			السنة الثانية			%
		الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث	
		عدد الساعات	عدد الساعات	عدد الساعات	عدد الساعات	عدد الساعات	عدد الساعات	
1	**أولا : المقررات اللغوية :**							
1	المدخل إلى التحليل الصوتي	3						
2	علم الأصوات العربية		3					
3	تدريبات في التحليل الصوتي			3				
4	المدخل إلى التحليل الصرفي والنحوي	3						
5	النحو والصرف في العربية		3					
6	تدريبات في التحليل الصرفي والنحوي			3				38,2
7	الأصوات اللغوية	2						
8	تدريبات لغوية	3	3	3				
9	علم اللغة الميداني		2	2	2			
10	علم الدلالة والمعاجم				2	2	2	
11	علم اللغة التقابلي					2	2	
	ثانيا : المقررات المهنية :							
1	علم النفس اللغوي	2						
2	نظرية التعلم	2	2	2				
3	مناهج البحث والتحليل الاحصائي			2				

4	طرق التدريس			2	3			
5	وسائل تعليمية				3			
6	تربية عملية				4	4	4	35,6
7	الاشراف والتوجيه					2		
8	التعليم المبرمج						2	
9	بناء المناهج						3	
10	طرق تدريب المعلمين						2	
11	التقويم في مجال تعليم اللغات					3		
	ثالثا : المقررات الثقافية :							
1	قاعة البحث	2	2	2	2	2	2	
2	الانثروبولوجيا الحضارية	4						
3	الانثروبولوجيا اللغوية		2	2				26,2
4	مناهج البحث الانثروبولوجي الميداني		2					
5	تاريخ اللغة والثقافة العربية (1، 2)				3	3		
6	اللغة العربية في العصر الحديث (3)						3	

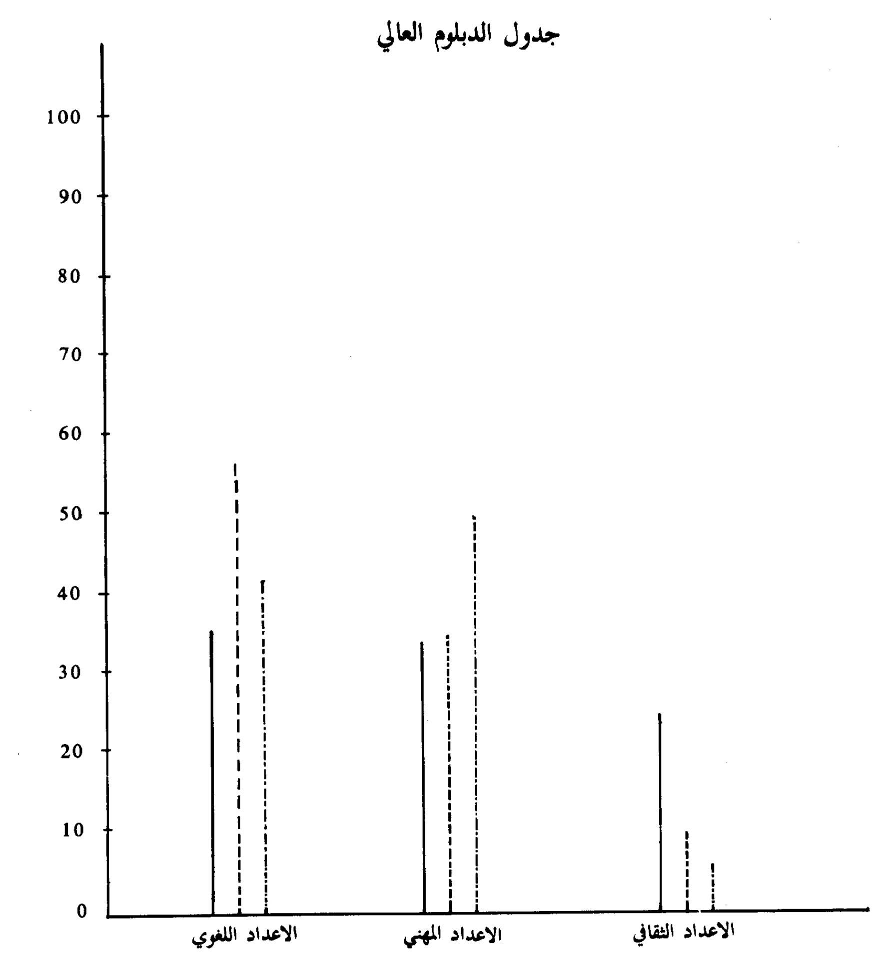
جدول رقم (6)
المقررات الدراسية
للدبلوم العالي
بمعهد اللغة العربية جامعة الملك سعود

م	اسم المقـرر	وضعه في الخطة	عـدد الساعات	النسبة المئوية
	أولا : المواد اللغوية	*		
1	علم اللغة الحديث	إجباري	3	
2	النظام الصوتي للغة العربية	،،	3	
3	بنية الكلمة ونظام الجملة في اللغة العربية	،،	3	57
4	التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	،،	3	
5	علم اللغة الاجتماعي	اختياري	3	
6	علم اللغة النفسي	،،	3	
7	الاتجاهات الحديثة في علم اللغة التطبيقي	،،	3	
8	علم الدلالة والمعاجم	،،	3	
	ثانيا : المواد المهنية :			
1	طرائق تدريس اللغة العربية لغير العرب	إجباري	3	
2	الوسائل المعينة في تعليم اللغة	،،	2	
3	التربية العملية	،،	4	35,75
4	مواد تعليم اللغة العربية	اختياري	3	
5	بحوث في علم اللغة التطبيقي	،،	3	
	ثالثا : المواد الثقافية :			
1	التذوق الأدبي	اختياري	3	7,25
	المجمـــوع		30	100

* المواد الاجبارية كلها مقررة وفي الخطة 21 ساعة : منها 15 ساعة معتمدة + 6 ساعات لدراسة مقرري؛ علم اللغة الحديث، والنظام الصوتي للغة العربية وهما من متطلبات الجامعة. ويختار الطالب ثلاثة مقررات من المواد الاختيارية يقضي بها 9 ساعات دراسية. وبذلك تكون الخطة 24. ساعة معتمدة + 6 ساعات متطلبات الجامعة = 30 ساعة دراسية اسبوعيا .

جـدول رقـم(7)
المقررات الدراسية للدبلوم العالي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير العرب

م	المقرر الدراسي	عدد الساعات	النسبة المئوية
	أولا : المواد اللغوية :		
1	مقدمة في علم اللغة العام	3	
2	مقدمة في علم الاصوات	3	
3	علم النحو والصرف	3	
4	علم الدلالة	1	45
5	علم المعجم وصناعته	1	
6	التقابل اللغوي وتحليل الاخطاء	3	
7	مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	2	
8	أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	2	
	ثانيا : المواد المهنية :		
1	طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها (والتربية العملية)	7	
2	طرق تدريس المواد الدينية (والتربية العملية)	4	
3	أسس تصميم منهج في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	3	50
4	الوسائل التعليمية	3	
5	البحث ومنهجه	3	
	ثالثا : المواد الثقافية :		
1	الثقافة الاسلامية	2	5
	المجمـوع	**20**	**100**



——— معهد الخرطوم : 38،2% لغوي، 35،6% مهني، 26،6% ثقافي

------ معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود : 57% لغوي، 35،75% مهني، 7،25% ثقافي

-.-.-.- معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام : 45% لغوي، 50% مهني، 5% ثقافي

شكل (2)

أولا : الاعداد اللغوي

ان أول معايير الاعداد اللغوي هو « قدرة المعلم على فهم الكلام العربي الفصيح من غير صعوبة، سواء كان حديثا سريعا أو محادثة بين مجموعة من الأفراد، أو محاضرة، أو قصة سينمائية أو مسرحية» ولا شك أن هذه القدرة تتأتى من خلال الممارسة اللغوية استماعا وكلاما، وقراءة وكتابة. كما أن المقررات الآتية مثل : المدخل الى التحليل الصوتي، وعلم الأصوات العربية، وتدريبات في التحليل الصوتي، والنظام الصرفي للغة العربية، ومقدمة في علم الأصوات، هذه المقررات يمكن أن تساعد في عملية تنمية مهارات الاستماع مع الفهم. لكننا اذا أردنا خلق المستمع الجيد الذي يملك القدرة على فهم وتحليل وتفسير وتقويم ما استمع إليه، فلابد من تعليمه وتدريبه على ذلك بطريقة منظمة ومقصودة. وباختصار، فإن البرامج الثلاثة يعوزها المقرر الذي يدرب الطالب (مدرس المستقبل) على الاستماع ومهاراته المختلفة. ويبدو أن إهمال هذا الفن في تعليم العربية لأبنائها قد انعكس أيضا على برامج تعليمها لغير الناطقين بها .

أما بالنسبة «لمعرفة النظم الصوتية والتركيبية والدلالية للغة العربية مع معرفة الفروق الأساسية بينها وبين لغة الطلاب الأم» وبالنسبة أيضا «لقدرة المدرس على نطق الأصوات العربية والمفردات والتراكيب نطقا صحيحا، وإكساب ذلك للطلاب الذين سيقوم بتعليمهم» فهناك في البرامج الثلاثة مجموعة من المقررات تقوم متعاونة بالاجابة على هذه المتطلبات مثل المدخل الى التحليل الصوتي، وعلم الأصوات العربية، وعلم اللغة الحديث، والنظام الصرفي للغة العربية، والتقابل اللغوي وتحليل الاخطاء، ومقدمة في علم اللغة العام، والدراسات النحوية والصرفية .

والجدير بالذكر هنا أن الدراسات النحوية والصرفية الموجودة في خطتي معهد الخرطوم ومعهد تعليم اللغة العربية ليس لها ما يقابلها في خطة معهد اللغة العربية إلا مقرر «بنية الكلمة ونظام الجملة في اللغة العربية»

حيث يدرس الطالب تقسيما للوحدات البنائية ومستوياتها، ثم أقسام الكلام، وأنواع الجملة مع دراسة تفصيلية للعلاقات الرأسية والأفقية .. الى آخره .

أما بالنسبة : «لمعرفة التطور التاريخي للغة العربية، وخصائصها الحالية وادراك الفروق الرئيسية بينها وبين اللهجات المحلية» فقد تكفلت بذلك المقررات الآتية في معهد الخرطوم :

1 ــ تاريخ اللغة والثقافة العربية (1)
2 ــ تاريخ اللغة والثقافة العربية (2)
3 ــ اللغة العربية في العصر الحديث (3)

حيث تناقش هذه المقررات ــ كما جاء في توصيفها ــ التاريخ اللغوي لبنية اللغة ودورها في اطار الحضارة الاسلامية في المشرق الأسيوي وفي افريقيا والأندلس، مع الاهتمام بقضايا انتشار اللغة العربية وأهميتها الحضارية وتدوين لغات المشرق الأسيوي، واللغات الافريقية بالخط العربي. واهتم المقرر الثالث بصفة خاصة بالقضايا البنيوية والحضارية للعربية الفصحى في العصر الحديث ومكانتها بين اللغات الافريقية ولغات العالم الاسلامي .

وهناك مقررات أخرى في هذا الموضوع مثل مقررات علم اللغة التقابلي أو التقابل اللغوي وتحليل الاخطاء في البرامج الثلاثة، ومقرر علم اللغة الاجتماعي في برنامج معهد اللغة العربية فقط . أما بالنسبة لمقررات التقابل اللغوي، فهي تتناول سمات التراكيب الصوتية والصرفية والنحوية للغة العربية والفروق بين هذه السمات في اللغة العربية وبين سمات بعض لغات الطلبة الدارسين ــ بما في ذلك اللغة الانجليزية ــ وذلك للتنبؤ بنوعية الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها الطلاب بسبب الفروق الموجودة بين اللغة العربية ولغتهم الأم .

أما علم اللغة الاجتماعي، فهو يركز على ظاهرة اللهجات، والازدواج اللغوي والثنائية اللغوية، وأثر ذلك على تعليم اللغات الاجنبية بصفة عامة، وفي تعليم اللغة العربية بصفة خاصة .

وتساهم دراسة مقررات مثل : علم اللغة الحديث والاتجاهات الحديثة في علم اللغة التطبيقي في برنامج معهد اللغة العربية، ومقدمة في علم اللغة العام وأسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في برنامج معهد تعليم اللغة العربية وعلم اللغة الميداني والتدريبات اللغوية في برنامج معهد الخرطوم، تساهم كل هذه المقررات في اكساب الطلاب «القدرة على تطبيق معرفتهم بعلم اللغة الحديث وعلم اللغة التطبيقي في مواقف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها». كما يساهم مقرر التربية العملية في البرامج الثلاثة في تنمية وصقل هذه القدرة أيضا، فالتربية العملية ماهي إلا وضع المعلومات النظرية في مواقف تطبيقية .

كما يساهم مقرر علم الدلالة والمعاجم في البرامج الثلاثة في اكساب المدرس «القدرة على استخدام المعاجم العربية، وتدريب طلابه على استخدامها».

أما بالنسبة «لقدرة المدرس على التعبير عن أفكاره بطريقة منظمة، وبمفردات وتراكيب مناسبة أثناء محادثة مطولة، وبسرعة مناسبة» و «قدرته على تبادل الآراء والأفكار بسهولة في مواقف اجتماعية مختلفة»، فليست هناك دراسات منظمة ومقصودة لتدريب الطالب (مدرس المستقبل) على هذه المهارات. ولا شك أن مقرر «تدريبات لغوية» في برنامج معهد الخرطوم (خاصة المجموعتين ب، ج) وكذلك مقرر «التذوق الأدبي» في برنامج معهد اللغة العربية، قد يساهمان في تنمية هذه المهارات بطريقة غير مباشرة. ولكن يبقى الوضع كما هو يشير إلى ضرورة وضع المقرر الذي يدرب الطلاب على التحدث في المواقف الحياتية المختلفة، كما يقدرهم على التعبير عن أفكارهم بطريقة منظمة وبلغة سليمة .

وأما بالنسبة لمقرر «طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها» الموجود في البرامج الثلاثة، والذي يتناول الفنون اللغوية المختلفة، وهي الاستماع والتحدث، والقراءة، والكتابة، فهو يتناول هذه المهارات من حيث قدرة

مدرس اللغة العربية على تدريسها لطلابه، فإذا كان هو نفسه غير متقن لها فلن يكون قادرا على تدريسها .

وبالنسبة لمعرفة المدرس بمهارات التعرف والفهم والتحليل والتفسير والتقويم، وكيفية الاستفادة من ذلك في المواقف التعليمية، وكذلك «قدرته على قراءة المواد العربية المختلفة نثرا كانت أم شعرا بفهم مباشر وسهولة تقارب السهولة عندما يقرأ بلغته الأم» فليست هناك مواد لتعليم هذه المهارة بصورة مباشرة أيضا. فهي تحتاج إلى مقررات في القراءة الحرة، والقراءة الموجهة التي تعقبها حلقات للمناقشة الجماعية، وتحليل وتفسير للمواد المقروءة. وربما تساهم مقررات مثل «قاعة البحث» في برنامج معهد الخرطوم، «والتذوق الأدبي» و «بحوث في علم اللغة التطبيقي» في برنامج معهد اللغة العربية، و «البحث ومنهجه» في برنامج معهد تعليم اللغة العربية، وكذلك مقرر «طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها» الذي تشترك فيه في البرامج الثلاثة — أقول ربما تساهم هذه المقررات في تنمية مهارات القراءة السابقة بصورة غير مباشرة. لكن يبقى أن تنميتها بطريقة جيدة تحتاج إلى دراسات منظمة وهادفة في برامج الاعداد المختلفة .

وفيما يتصل «بقدرة المدرس على ممارسة المهارات الكتابية المساعدة كالكتابة السليمة، والخط الواضح، وعلامات الترقيم، والأرقام». وكذلك «قدرته على الكتابة في موضوعات مختلفة بصورة طبيعية، وبوضوح على أن تكون المفردات والتراكيب والجمل والقواعد الاعرابية صحيحة» فهذه القدرات والمهارات تتطلب دراسات منظمة وهادفة لاكسابها للمدرسين الذين سيقومون بدورهم بتدريسها لتلاميذهم. ولاشك أن المقررات المختلفة في البرامج الثلاثة تساهم في تنمية هذه المهارات. وربما ساهم مقرر «التقابل اللغوي وتحليل الاخطاء» في البرامج الثلاثة، ومقرر «تدريبات لغوية» في برنامج معهد الخرطوم في هذا الصدد أيضا. لكن الحقيقة والواقع يؤكدان أهمية أن يشتمل البرنامج على دراسات منتظمة وهادفة في هذا الصدد .

ليس من شك في أن الدارس في هذه البرامج لا يملك من الوقت إلا ما يهيىء له الوقوف على جانب محدود منه. ولهذا يدعو المختصون إلى اختيار موضوعات تسهم اسهاما مباشرا في عملية الاعداد اللغوي[20]. وقد أخذت معظم البرامج بهذا المبدأ، فأقرت تدريس علم اللغة العام، وعلم الاجتماع اللغوي، وعلم النفس اللغوي، وعلم الدلالة والمعاجم ، وعلم اللغة التقابلي. لكن بعضهم قد بالغ في التأكيد على الموضوعات اللغوية، فقد بلغت نسبتها ما يقرب من 40% في برنامج معهد الخرطوم، و 57% في برنامج معهد اللغة العربية، و 45% في برنامج معهد تعليم اللغة العربية. (أنظر الجداول 5، 6، 7). «ولعل السبب الرئيسي في تعدد الموضوعات اللغوية في منهج معهد الخرطوم أن المعهد نفسه يهدف إلى اعداد متخصصين يجمعون بين تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، والقدرة على اعداد دراسات ميدانية واجراء بحوث علمية لاسيما في مجال اللغات المحلية في السودان كما نص على ذلك دليل المعهد، ولهذا كان من الطبيعي أن ينحو المنهج منحى هو أقرب إلى حقل علم اللغة منه إلى إعداد المعلم»[21].

ولهذا فليس من الغريب أن نجد اهتماما قليلا بتدريب المعلم على فنون اللغة الأساسية الأربعة وهي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بكل ما تحتويه هذه الفنون من مهارات .

ويرى الباحث أن من الأفضل التركيز على الثقافة اللغوية غير المتخصصة كالتي يتضمنها برنامج معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود[22] وبرنامج الجامعة الأمريكية بالقاهرة، من غير ارهاق للطالب بتفاصيل علم اللغة

---

(20) صالح جواد الطعمة : «ملاحظات حول الجانب اللغوي من اعداد معلم العربية لغير الناطقين بها»، مرجع سابق، ص 27 .

(21) صالح جواد الطعمة : «ملاحظات حول الجانب اللغوي من اعداد معلم العربية لغير الناطقين بها»، مرجع سابق، ص 29.

(22) يلاحظ ان مقررات الاعداد اللغوي بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود التي نسبتها 57% نصفها مواد اختيارية، ولذلك فإن نسبة الاعداد اللغوي الحقيقية لا تتجاوز 30% تقريبا. انظر جدول (6).

«تجنبا لما قد ينتج عن ذلك من آثار سلبية كالسطحية. أو الارتباك في المعلومات، أو رد فعل سلبي تجاه العلم ذاته».

ثانيا : الاعداد المهني

ربما كان أول ما ينبغي أن يكتسبه المدرس هو «معرفة طبيعة المهنة التي ينتمي إليها وقواعدها والمبادىء التي تحكم العلاقات بين أعضائها»، وهذا يتطلب دراسة مقررات مثل «الادارة التربوية» و «الاشراف التربوي» ولا يوجد في البرنامج مقررات في هذا الصدد ما عدا برنامج معهد الخرطوم الذي يقدم برنامجا «في الاشراف والتوجيه» مفهومه، وأسسه، وأساليبه الحديثة، وأهميته .

أما بالنسبة «لقدرة المعلم على المشاركة في تخطيط وتنفيذ برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها » فإن هناك مقررا صريحا في برنامج معهد تعليم اللغة العربية للتدريب على ذلك وهو «. أسس تصميم منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» الذي يتناول اعداد المادة التعليمية، وتصميم الاختبارات، ووضع التدريبات .. الخ. وهناك أيضا مقرر «التقابل اللغوي وتحليل الاخطاء» الذي يعالج — في بعض مواضع منه — التطبيقات العملية للتقابل اللغوي، وكيفية الاستفادة منه في تصميم المنهج، ووضع المادة وبناء الاختبارات، ووضع التدريبات. كما يتعرض برنامج معهد اللغة العربية لهذا الموضوع في مقرر «مواد تعليم اللغة العربية»، حيث يعالج هذا المقرر الأسس العلمية في اعداد المواد التعليمية، من حيث تحديد الأهداف، واختيار المادة اللغوية والثقافية وتنظيمها. ووسائل تقديم المادة العربية وأساليب تقويمها. أما معهد الخرطوم، فيتضمن برنامجه مقررا عن «بناء المناهج» من حيث أسسها وتنظيمها، واعداد الوحدات، والبرامج، وتحديد الأهداف .

ورغم الاهتمام الواضح بالموضوع من قبل معهد تعليم اللغة العربية، الا أن برنامجي معهد الخرطوم ومعهد اللغة العربية لم يعطيا الموضوع ما

يستحقه من اهتمام ــ كما يشير إلى ذلك دليلا المعهدين ــ فاذا تذكرنا الظروف التي يعمل بها المدرس، واعتماده الذي يكاد يكون كاملا على نفسه (فالنواحي الادارية غير كاملة ، أو غير موجودة أصلا، والاشراف الفني غائب والمواد التعليمية غير متوفرة، وعلى هذا فالمدرس يعتمد على نفسه في تسيير العملية التعليمية بأكملها)، فانه ينبغي أن يكون مزودا بالمعارف والمهارات التي تمكنه من القيام بهذه الأدوار، والا فسوف يشعر بالاحباط، وربما كان المصير النهائي هو الفشل وتوقف العملية التعليمية .

أما بالنسبة «لمعرفة المدرس بالطرق والاساليب الفعالة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» و «قدرته على ربط تعليم المهارات اللغوية بمفاهيم الثقافة العربية الاسلامية»، فهذه كلها تتكفل بها مواد مثل «طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها» و «التربية العملية» في البرامج الثلاثة، ومواد أخرى مثل «التعليم المبرمج» في برنامج معهد الخرطوم، و «أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» في برنامج معهد تعليم اللغة العربية. وربما يساهم في ذلك أيضا مقرر مثل «الاتجاهات الحديثة في علم اللغة التطبيقي» في برامج معهد اللغة العربية، حيث يقدم هذا المقرر التطورات الجديدة في حقل تعليم اللغات الأجنبية بما في ذلك النظريات وأساليب التدريس واستعمال التقنية الحديثة .

أما بالنسبة «لقدرة المدرس على اجراء بحوث محدودة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» و «على تقديم طرق وأساليب جديدة للتدريس بعد اجراء التجارب عليها» و «القدرة على الابتكار وخلق الأنشطة الدافعة التي تساعد الطلاب على تعلم اللغة والثقافة» فهناك مقرر «مناهج البحث والتحليل الاحصائي» في برنامج معهد الخرطوم الذي يتناول الأسس العامة لمناهج البحث مع تطبيقات في مجال العلوم التربوية واللغوية والاجتماعية بصفة عامة. وهناك مقرر «بحوث في علم اللغة التطبيقي» في برنامج معهد اللغة العربية، يعالج بعض التجارب العملية في اعداد البحوث والمقالات

والتقارير عن موضوعات مختارة في حقل تدريس اللغة العربية كلغة ثانية، حيث يتم تحديد هذه الموضوعات في ضوء حاجات المعلمين، ويمهد لها بتقويم الدراسات والتجارب التي قام بها المعنيون بتدريس العربية في العالم العربي وخارجه. كما يعالج هذا الأمر جزئيا أيضا في مقرر «البحث ومنهجه»، في برنامج معهد تعليم اللغة العربية، حيث يتعرف الطالب في هذا البرنامج على طرق البحث الخاصة بعلم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. كما أنه يطلب منه اعداد بحث تحت اشراف أحد الأساتذة.

وفيما يتصل «بمعرفة المدرس للدوافع المختلفة للمتعلمين للعربية من غير الناطقين بها، وتوظيف هذه المعرفة في مواقف التعليم المختلفة»، «ومعرفة الفروق الفردية : الشخصية والثقافية للمتعلمين، ومراعاة ذلك في عملية التعليم والتعلم»، فإن هذه النواحي من عملية الاعداد تتطلب دراسة في «علم النفس التعليمي» و «علم نفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة». ويقدم برنامج معهد الخرطوم في ذلك دراسات في «نظريات التعلم» وقوانين التعليم المعينة في تدريس اللغات الأجنبية، وكيفية حدوث العملية التعليمية، والاتجاهات المعاصرة في نظريات التعلم وتطبيقها في تعليم اللغات. وبالرغم من خلو برنامجي معهد اللغة العربية ومعهد تعليم اللغة العربية من مثل هذه الدراسات، الا أن الموضوع مطروق بشكل ما في المقررين اللذين قدمهما برنامج معهد اللغة العربية وهما مقرر «علم اللغة الاجتماعي» و «علم اللغة النفسي». فالمقرر الاول يعالج قضايا علاقة اللغة بالمجتمع، ويركز بصورة خاصة على ظاهرة اللهجات، والازدواج اللغوي، والثنائية اللغوية بأنواعها المختلفة، وأثر ذلك في تعليم اللغات الاجنبية. والمقرر الثاني يعالج العلاقة بين النمو الجسمي والنفسي والتطور اللغوي من جهة، والعوامل النفسية والتربوية التي تؤثر في تعلم اللغات والمهارات اللغوية من جهة أخرى .

ويقدم برنامج معهد الخرطوم دراسة هامة أيضا في هذا المجال، فالدراسات الانثروبولوجية الحضارية واللغوية، تقدم النظرية العامة للدراسات

الانثروبولوجية، واتجاهات هذه الدراسات، وأهم مجالاتها. كما تناقش قضية الخلفية الحضارية وأثرها في قضايا اللغات وتعليم اللغات، خاصة في افريقيا وآسيا .

وفيما يتصل «بقدرة المعلم على المشاركة في تقويم وتطوير برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» و «قدرته على تصميم وتنفيذ الاختبارات الموضوعية وغير الموضوعية» و «معرفته بأساليب النقد الذاتي التي تساعده على الاستمرار في تحسين مهاراته التدريسية داخل الفصل الدراسي» فهذه كلها تتطلب دراسات في تقويم المناهج، وتطويرها وتصحيح الاختبارات المختلفة. وقد تعرض برنامج معهد الخرطوم لهذا الجانب في مقرر «التقويم في مجال تعليم اللغات» الذي يتضمن تقويم المنهج، وتقويم الدارس، وعمل الاختبارات. ولا يوجد في برنامجي معهد اللغة العربية ومعهد تعليم اللغة العربية دراسات صريحة وواضحة في هذا المجال. ومع ذلك فقد تعرض برنامج معهد تعليم اللغة العربية لهذه المجالات أكثر من برنامج معهد اللغة العربية. ففي مقرر «التقابل اللغوي» هناك اشارات إلى أهمية التطبيقات العملية للتقابل اللغوي، وكيفية الاستفادة من ذلك في بناء الاختبارات ووضع التدريبات. وفي مقرر «أسس تصميم منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» هناك اشارات أيضا الى موضوع تصميم الاختبارات ووضع التدريبات والتقويم .

وهناك إشارتان عرضيتان لهذا الموضوع في برنامج معهد اللغة العربية؛ الأولى في مقرر «طرائق تدريس اللغة العربية» عندما جاءت عبارة «بالاضافة الى بعض أساليب تقويم تحصيل الدارسين في اللغة»، والاشارة الثانية جاءت في مقرر «مواد تعليم اللغة العربية» عندما أشير في توصيف المقرر إلى «وسائل تقديم المادة اللغوية وأساليب تقويمها» .

لكن الباحث ما زال يشعر أن مهارات تخطيط البرامج وتقويم وتطوير البرامج التعليمية مازالت بحاجة الى مزيد من العناية للاسباب التي سبق ذكرها قبل قليل.

أما بالنسبة «لمعرفة المدرس بأساليب النقد الذاتي التي تساعده على الاستمرار في تحسين مهاراته التدريسية، فربما يكتسبها من خلال مقرر «التربية العملية» في البرامج الثلاثة، وعن طريق المناقشات والتصويبات والتفاعلات النظرية والعملية التي تحدث أثناء فترة التدريب. كما يقدم برنامج معهد الخرطوم مقرر «طرق تدريب المعلمين» الذي يتناول الأسس العامة للتدريب، وأهم الاتجاهات والمشكلات في تدريب مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها. ولا شك أن هذا المقرر يساعد في تنمية المهارات التدريسية للمدرس داخل الفصل الدراسي، ويبصره بالطرق والأساليب الأفضل في تناول المهارات اللغوية المختلفة .

وفيما عدا الحاجة إلى مزيد من العناية لمهارات التخطيط، والتقويم، والتطوير، واعداد المواد التعليمية، فان الباحث يرى أن جانب الاعداد المهني قد أخذ ما يستحقه من الاهتمام في البرامج الثلاثة بنسب متفاوتة، فقد حصل على حوالي 35% في برنامجي معهد الخرطوم ومعهد اللغة العربية، وعلى حوالي 50% في برنامج معهد تعليم اللغة العربية.[23]

ثالثا : الاعداد الثقافي

ان الذي يعيد النظر في الجداول الثلاثة السابقة رقم 5 و 6 و 7، سوف يدرك للوهلة الأولى التوازن النسبي بين جانبي الاعداد اللغوي والمهني من ناحية، وعدم التوازن بين هذين الجانبين والجانب الثقافي من ناحية ثانية، خاصة في برنامجي معهد اللغة العربية ومعهد تعليم اللغة العربية اللذين لم تتجاوز نسبة الاعداد الثقافي فيهما 7،25% في الأول و5% في الثاني، بينما وصلت إلى أكثر من 26% في معهد الخرطوم .

وقد يقال إن هناك تكاملا بين جوانب الاعداد المختلفة، وخاصة بين

(23) أو 40% فقط اذا استثنينا 4 ساعات مخصصة لطرق تدريس المواد الدينية.

الجانبين اللغوي والثقافي، ولا شك أن التكامل بين جوانب الاعداد وخاصة اللغوي والثقافي أمر مرغوب، بل هو مطلب هام، لكننا لا نجد في توصيف المقررات ما يشير إلى ذلك .

إن هذا الجانب من جوانب الاعداد في حاجة إلى مزيد من الاهتمام، وربما تطلب ذلك مقررات في الثقافة العربية الاسلامية، ودراسات لبعض كتب التراث القديمة والحديثة ، وقراءات في الادب والتاريخ القديم والحديث، وذلك كي يفهم المدرس المفهومات والقيم العربية الاسلامية القديمة والمعاصرة .

وبالرغم من ذلك، فإننا لو نظرنا إلى برنامج معهد الخرطوم لوجدنا أنه يقدم مقررا بعنوان «قاعة بحث» يناقش الدارسون من خلاله قضايا علم اللغة، ويتعرفون فيه على أهم المؤلفات والمراجع العربية. كما يقدم مقررين في الأنثروبولوجيا الحضارية واللغوية، يناقش الطلاب من خلالهما النظرية العامة لهذا النوع من الدراسات، وأهم مجالات البحث فيهما. كما يتناولون الخلفية الحضارية وأثرها في قضايا اللغات وتعليم اللغات. ويتعرضون في مقرر رابع لمناهج البحث الانثروبولوجي الميداني .

ويقدم برنامج معهد الخرطوم أيضا مقررات ثلاثة في تاريخ اللغة والثقافة العربية القديمة والمعاصرة. ويتناول الأول التاريخ اللغوي لبنية اللغة ودورها في اطار الحضارة الاسلامية في المشرق الاسيوي مع الاهتمام بقضايا انتشار اللغة العربية وأهميتها الحضارية وتدوين لغات المشرق الأسيوي بالخط العربي. ويهتم المقرر الثاني بنفس هذا الدور، ولكن في افريقيا والأندلس. أما المقرر الثالث فيهتم بالقضايا البنيوية والحضارية للعربية الفصحى في العصور الحديثة ومكانتها بين اللغات الافريقية، ولغات العالم الاسلامي .

أما معهد اللغة العربية فقد قدم في برنامجه مقرر «التذوق الأدبي» الذي اعتقد أن الكثيرين — ولهم الحق — قد يرون وضعه تحت جانب الاعداد اللغوي. ومع ذلك فقد صنفه الباحث تحت جانب الاعداد الثقافي

لأنه يعرض لصور النقد الأدبي في العصور القديمة، ولبيان وجوه الاستحسان من دراسة لأهم الكتب التي عرضت للوجوه الجمالية ووجهة نظر أصحابها، مع نماذج مقارنة من العصور المتأخرة، ثم دراسة لأثر الثقافات الحديثة في تلوين التذوق الأدبي في مدارس التقليديين ومدارس المتأثرين بثقافة الغرب(أبوللو والمهجر)،ثم عرض للمذاهب الأدبية الحديثة .

وبالنظر إلى برنامج معهد تعليم اللغة العربية نجد أنه يقدم مقررا بعنوان «الثقافة الاسلامية» ويتضمن عرضا للقضايا والمشكلات المعاصرة، وموقف الاسلام منها، وأسلوب توظيفه للغة العربية لنشر الاسلام. وهذا هو كل ما يتصل بجانب الاعداد الثقافي في برنامج هذا المعهد حسب المذكور في دليله .

وهكذا نرى أنه بالرغم من الجهود الواضحة في برنامج معهد الخرطوم في جانب الاعداد الثقافي، إلا أن هذا الجانب من جوانب اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها مازال بحاجة إلى مزيد من العناية بحيث يوفر للمعلم الظروف المناسبة لاكتساب المعارف والقدرات والمهارات الآتية :

- فهم الثقافة العربية الاسلامية، باعتبار أن اللغة لا يمكن أن تدرس في معزل عن الثقافة التي أوجدتها .
- القدرة على تعليم عموميات الثقافة العربية الاسلامية وخصوصياتها، وإكساب الطلاب مفهوماتها وقيمها وأنماط سلوكها المختلفة .
- معرفة الفنون الأدبية وروائعها، والمبرزين من أعلامها في العصور الأدبية المختلفة .
- فهم وتقدير النواحي الثقافية، سياسية كانت أو اجتماعية أو نفسية للطلاب الذين يتعلمون على يديه .
- ادراك القيم والمفهومات وأنماط السلوك التي تتفق فيها الثقافة العربية، الاسلامية مع ثقافة الطلاب أو تختلف عنها، وتوظيف ذلك في المواقف التعليمية المختلفة .

— القدرة على تقديم أنشطة ثقافية جديدة ومتنوعة للمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه .
— القدرة على استغلال الدوافع المختلفة لدى المتعلمين، وخاصة الدوافع الاسلامية كمدخل في تعليم اللغة العربية والثقافة العربية الاسلامية .

○○○



درجة الماجستير

ــ الجامعة الأمريكية بالقاهرة
ــ معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب
ــ جامعة منيسوتا بالولايات المتحدة

اتجاهات عامة

يتناول التحليل هنا أربعة أمور هي :

1 ــ الأهداف

2 ــ شروط القبول

3 ــ مدة الدراسة

4 ــ الشهادة التي تمنح

أولا : الأهداف

لقد صمم برنامج الجامعة الأمريكية لاشباع حاجة الجامعات الغربية والأقطار الاسلامية من المدرسين المدربين مهنيا على تدريس العربية للأجانب،(24) لكنه ليس قاصرا ــ كما نص على ذلك في دليل الجامعة ــ على الامداد بالمدرسين المدربين تدريبا عاليا، بل انه مصمم أيضا للبحث في عدد من القضايا المتصلة بدور العربية في المجتمعات الحديثة مثل الطرق الحالية لتدريس العربية للأطفال واصلاح النظام الكتابي، ومحاولات تيسير القواعد النحوية .. الى آخره .

وهكذا فان الجامعة الأمريكية لم تحدد أهدافا بمعنى مواصفات لما تتوقع أن يكون عليه المدرس الذي تقوم بإعداده، واقتصر الأمر عندها عند

---

(24) American Univ. in Cairo, op cit, pp. 238 – 239.

حدود قضيتين عامتين :

الاولى : اعداد معلم لتعليم اللغة العربية للأجانب مدرب تدريبا مهنيا عاليا .

والثانية : بحث مجموعة من قضايا تعليم اللغة العربية بقصد ايجاد حلول أو بدائل لها .

أما معهد تعليم اللغة العربية فليست للماجستير عنده أهداف تختلف عن أهداف الدبلوم العام والدبلوم العالي، فالأهداف المذكورة في الدليل واحدة للجميع. وقد سبق ذكرها عند تحليلنا لأهداف الدبلوم العام .

لكن الأمر يختلف بالنسبة لبرنامج جامعة منيسوتا، فالهدف العام من دراسة برنامجها هو مساعدة مدرس اللغة الثانية وثقافتها على زيادة قدرته ومهارته في العمل كمدرس مهني ماهر داخل حجرة الدراسة. ولذلك فان برنامج تلك الجامعة موجه بالدرجة الأولى نحو حل المشاكل العملية التي تحدث داخل حجرة الدراسة .

أما الأهداف الخاصة بهذا البرنامج، فهي تختلف باختلاف الطلاب وحاجاتهم والمقررات التي يختارونها والتي يتم تحديدها من قبل «جماعة تقدير الحاجات» المكونة من الطالب نفسه، ورئيس القسم، والمشرف على الطالب. وعلى هذا فهناك أهداف خاصة بكل برنامج، والاهداف الخاصة التي يجب أن يحققها البرنامج تختلف باختلاف كل طالب، لكنها — على أية حال — تحدد بطريقة دقيقة، كما تحدد طرق وأساليب تحقيقها قبل بداية البرنامج. ليس هذا فقط، بل ان برنامج كل طالب يقوم في ضوء الأهداف المحددة له ليرى ما تحقق منها. وهو يمنح الدرجة فقط عندما يحقق الأهداف المحددة له .

ثانيا : شروط القبول

تختلف شروط القبول لدراسة الماجستير اختلافا جوهريا بين الجامعة الأمريكية بالقاهرة، ومعهد تعليم اللغة العربية لغير العرب، وذلك على الوجه التالي :

1 ــ تقبل الجامعة الأمريكية الحاصلين على درجة البكالوريوس في الآداب مع تقدير عام «جيد» على الأقل في تخصصات اللغة العربية، الدراسات الاسلامية، دراسات منطقة الشرق الأوسط، لغة حديثة (وفي حالة قبول التخصصات غير العربية يكون المتقدم مطالبا بأن يأخذ مقررا اضافيا في حقل الدراسات العربية). كل ما سبق بالنسبة للناطقين بالعربية. أما بالنسبة لغير الناطقين بها الذين يحملون درجات علمية في غير اللغة العربية أو الدراسات الاسلامية فهؤلاء يطالبون باجتياز امتحان قبول للتأكد من سيطرتهم على اللغة العربية وقدرتهم على الدراسة بها.[25]

2 ــ أما بالنسبة لمعهد تعليم اللغة العربية فيشترط أن يكون المتقدم حاصلا على درجة الدبلوم العالي بتقدير «جيد جدا» على الأقل من معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب أو ما يعادلها، وأن يجتاز المقابلة الشخصية، وأن يقدم تزكيتين علميتين .

وهكذا نرى أن معهد تعليم اللغة العربية قد اشترط الحصول على دبلوم مهني فوق مستوى الليسانس أو البكالوريوس للقبول لدراسة الماجستير، بينما الجامعة الأمريكية تقبل الحاصلين على الدرجة الأولى فقط، وبالاضافة إلى ذلك، فإنها تقبل حتى غير المتخصصين في اللغة العربية والدراسات الاسلامية، مع اضافة بعض الدراسات العربية في برامجهم .

(25) American University in Cairo, 1980 — 82, catalog, pp. 119 — 121.

3 — وتقترب جامعة منيسوتا بالولايات المتحدة في شروط قبولها لدرجة الماجستير في تعليم اللغات الثانية وثقافاتها من شروط الجامعة الأمريكية بالقاهرة، فهي تشترط أن يكون المتقدم حاصلا على درجة البكالوريوس في اللغة، وأن يكون قد درس مقررا واحدا رئيسيا على الأقل في فترة الدراسة الجامعية في اللغة التي يقوم بتدريسها كلغة ثانية. لكنها تضيف شرطا مهما هنا، وهو أن يكون المتقدم عاملا بالتدريس، سواء كان قائما بالعمل فعلا أو في اجازة دراسية.(26)

ثالثا : مدة الدراسة

تتفاوت مدة دراسة الماجستير في هذه الجامعات أيضا. ففي الجامعة الأمريكية بالقاهرة يتفرغ الطالب لمدة عامين يدرس فيهما (27) سبعا وعشرين ساعة كحد أدنى(27)، ويكتب بحثا تحت اشراف أحد الأساتذة. هذا هو الحد الأدنى للتخرج. ويجوز للطالب — في ظروف خاصة — بموافقة الأستاذ المشرف عليه، أن يستبدل البحث بزيادة الحد الأدنى للدراسة من سبع وعشرين ساعة إلى ثلاث وثلاثين ساعة (33). وفي هذه الحالة يعقد للطالب امتحان شامل، وهو امتحان شفوي يعقد فقط للطلاب الذين لا يكتبون بحوثا.

أما الطلاب الذين يدرسون المقررات بالاضافة إلى البحث، فهؤلاء يختبرون اختبارا تحريريا في المواد التي يدرسونها. ويتم التخرج عندما ينتهي الطالب من دراسة الساعات المعتمدة، ويتم عمل البحث .

أما بالنسبة لمعهد تعليم العربية لغير العرب، فالمدة المقررة للدراسة لاتقل عن عام دراسي اعتبارا من بداية التسجيل. والدراسة للماجستير

---

(26) Graduate programes in second languages and cultures education at the University of Minnesota, Unpublished materials.

(27) American Univ. in cairo, Catalog, op. cit., p. 239.

بالمقررات الدراسية والبحث، وعدد ساعات الدراسة المعتمدة 15 ساعة في الأسبوع يخصص الفصل الدراسي الأول للمقررات. وبعد نجاح الطالب في هذه المقررات يعد بحثا تحت اشراف أحد الأساتذة المتخصصين .

وهكذا نجد أن البرنامجين اختلفا في الحد الأدنى لفترة الدراسة، فبينما هي عامان في الجامعة الأمريكية إلا أنها عام واحد فقط في معهد تعليم اللغة. واختلفا أيضا في عدد ساعات الدراسة المعتمدة، فبينما هي (27) سبع وعشرون ساعة في الجامعة الأمريكية إلا أنها (15) خمس عشرة ساعة فقط في معهد تعليم اللغة العربية .

أما جامعة منيسوتا فقد رأت أن المشكلة لا تكمن في تحديد الحد الأدنى لفترة الدراسة، بل في تحديد الحد الأقصى، ومن هنا فقد اشترطت ألا تطول الدراسة عن سبع سنوات كحد أقصى .

رابعا : الشهادة التي تمنح

تمنح الجامعة الأمريكية بالقاهرة الطالب الذي أكمل المقررات الدراسية المطلوبة، وقام بالبحث واجتاز الامتحانات المحددة له درجة الماجستير في الآداب (تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية).

أما معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب فهو يمنح الطالب درجة الماجستير في علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.[28] وتمنح جامعة منيسوتا الدارس الذي انتهى من دراسته، ماجستير التربية في تعليم اللغة الثانية وثقافتها (حسب اللغة التي تخصص فيها الطالب).

وبالرغم من الاختلاف الجوهري في شروط القبول وفي مدة الدراسة،

(28) دليل معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، 1403 هـ ــ 1983م، ص ص 48-51.

الا أنه في مما لاشك فيه أن الطالب الحاصل على هذه الدرجة سواء كانت من معهد تعليم اللغة العربية أم من الجامعة الامريكية قد لا يعاني من مشكلة عدم الاعتراف بشهادته في أي مكان يذهب اليه، وذلك على عكس الدبلومات السابقة. ويمكن عزْي السبب في ذلك إلى أن درجة الماجستير هي أول درجة علمية مقننة بعد درجة الليسانس أو البكالوريوس، لكن الأمر يختلف بالنسبة للدبلومات التي تعقب البكالوريوس أو الليسانس والتي تقل عن درجة الماجستير .

تحليل محتوى برامج الماجستير

هناك بعض السمات العامة لكل برنامج من البرامج الثلاثة وهي كالآتي :

1 — يدرس الطلاب في برنامجي الجامعة الأمريكية ومعهد تعليم اللغة العربية عن طريق دراسة بعض المقررات، ثم اعداد بحث تحت اشراف أحد الأساتذة. في حين أن برنامج جامعة منيسوتا هو عبارة عن دراسة مقررات فقط .

2 — يركز برنامج معهد تعليم اللغة العربية على تعليم اللغة العربية بكل المقررات وحتى البحث المكلف بعمله الطالب يدور في هذا الاطار وهو إطار اللغة العربية والثقافة العربية الاسلامية. في حين يقل هذا التركيز في برنامج الجامعة الأمريكية. أما برنامج جامعة منيسوتا فهو يركز بصفة عامة على المشروعات والأنشطة المهنية مثل تخطيط وتقويم وتطوير المناهج، واعداد المواد التعليمية، وطرق وأساليب التدريس المختلفة ولكن بالطبع مع التطبيق على اللغة الثانية التي يقوم بتدريسها الطالب .

3 — يمنح الطالب درجة الماجستير في علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية، في حين أن

الجامعة الأمريكية تمنح الطالب درجة الماجستير في الآداب (تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية). أما جامعة منيسوتا فهي تمنح الطالب ماجستير التربية لتعليم اللغة الثانية وثقافتها .

4 ــ هناك تفاوت كبير في درجة المرونة بين البرامج الثلاثة، فبينما يعطي معهد تعليم اللغة العربية للطالب خمسة مقررات إجبارية للدراسة ثم يعد بحثا بعد ذلك، نجد أن مجالات الاختيار بالاضافة إلى المواد الاجبارية كبيرة في برنامج الجامعة الأمريكية بالقاهرة، كما نجدها أوسع وأكبر وأكثر مرونة في برنامج جامعة منيسوتا (انظر الجداول رقم 7، 8، 9).

جـدول رقـم (7)
المقررات الدراسية (الماجستير) في برنامج الجامعة الامريكية بالقاهرة

م	المقررات	وضع المقرر	الفصل الدراسي الاول	الفصل الدراسي الثاني
1	العوامل النفسية في تعلم اللغة	اجباري		3
2	طرق تدريس اللغات الاجنبية	،،	3	
3	علم اللغة العام	،،	3	
4	اللغة والثقافة	،،	3	3
5	قاعة البحث	،،	3	3
	يختار الطالب أحد المقررات الآتية :			
1	علم الأصوات العام	اختياري	3	
2	علم اللغة العام	،،	3	3
3	قواعد اللغة العربية	،،	3	3
4	دراسة تحت الاشراف في طريقة تدريس العربية كلغة أجنبية	،،	3	3
	يختار الطالب من المقررات الآتية لاستكمال الساعات المعتمدة، أو تلبية لطلب المشرف :			
1	الاختبار والتقويم في تدريس اللغات	،،	3	
2	مصادر تدريس اللغات الاجنبية	،،		3
3	اللسانيات العربية	،،		
4	علم الاصوات العربية	،،		
5	دراسة تقابلية للعربية والانجليزية	،،	3	3

جـدول رقـم (8)
المقررات الدراسية لدرجة الماجستير بمعهد تعليم اللغة العربية لغير العرب

م	المقررات في الفصل الدراسي الأول	الساعات
1	علم اللغة وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	3
2	تصميم منهج لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الثقافة الاسلامية	3
3	أسس تصميم الكتاب المدرسي	3
4	علم اللغة النفسي	3
5	دراسات نحوية وصرفية	3
	المجموع	15
	الفصل الدراسي الثاني :	
1	يعد الطالب بحثا تحت اشراف أحد الاساتذة	

جـدول رقـم (9)
المقررات الدراسية للحصول على درجة الماجستير في التربية وتدريس اللغة الثانية وثقافتها من جامعة منيسوتا

م	المقررات الدراسية	النقاط
	أولا : المقررات الدراسية أو الاجبارية :	
1	بدائل تعليم اللغة الثانية	
2	تخطيط وتقويم منهج تعليم اللغة الثانية	11
3	تخطيط وتقويم تعليم اللغة الثانية	
	ثانيا : دراسة في اللغة التي سيقوم الطالب بتدريسها	4 — 5
	ثالثا : مقرر واحد على الاقل في دراسة أحد الفنون الحرة مثل اللغة أو الأدب، أو التاريخ، أو علم الاجتماع، أو الدراسات الانثروبولوجية ..الخ	3
	رابعا : الخبرات المهنية المدرسية يختار من بينها الطالب :	
1	القيام بمشروعات فردية أو مع جماعة من المدرسين في تخطيط وتطوير المناهج أو المواد التعليمية	
2	المشاركة في الانشطة المهنية المختلفة التي تدخل في هذا الاختصاص	
3	العمل مع رئيس القسم أو مستشار البرنامج في كل ما يتصل بتعليم اللغات الثانية	3
4	ورشة عمل : في تطوير المواد المنهجية لبرامج جامعة منيسوتا في الخارج	
	خامسا : مقررات تربوية أخرى يختار من بينها الطالب :	
1	استراتيجيات تدريس الثقافة متكاملة مع تدريس اللغة	
2	اختيار وقياس المواد التعليمية في تعليم اللغة الثانية وثقافتها	
3	ورشة تدريس اللغات الثانية وثقافتها	
4	اختبار وتقويم تعليم وتعلم اللغة الثانية	3
5	قراءات في تعليم اللغة الثانية	
6	تدريس اللغات الثانية وثقافتها في المدارس الابتدائية	
7	تربية عملية في تدريس اللغات الثانية وثقافتها في المدارس الابتدائية	
	مجموع ما يجب على الطالب الحصول عليه من النقاط هو :	**45 نقطة**

5 ــ إن برنامج الماجستير لتعليم اللغة الثانية وثقافتها ليس برنامجا موحدا لجميع الطلاب، ولكنه برنامج يجمع بين الوحدة والاختلاف، فهناك ثلاث مواد لابد أن يدرسها كل الطلاب، وهذه هي نصيب الوحدة فيه، أما أنه برامج مختلفة فهذا صحيح، حيث إن هذه البرامج تختلف باختلاف عدد الطلاب ؛ فكل طالب له برنامجه الخاص به، حيث تشكل له لجنة بعد قبوله للدراسة مباشرة، وهي «لجنة تقدير الحاجات» وهذه اللجنة تساعد الطالب في تحديد حاجاته، وتقدير كفاءته التدريسية، وقدرته على تخطيط، وتطوير، وتقويم المنهج بصفة عامة، ومنهج المادة الدراسية (اللغة) التي يقوم بتدريسها، واعداد المواد التعليمية وتقويمها، وتقدير دور اللغة الثانية في اطار المنهج الواسع، وتقدير الحاجات والمشكلات اللغوية للجماعة أو المجتمع الذي يعلم أبناءه هذه اللغة، وتقدير قدرة الطالب على تعليم مهارات اللغة الثانية متكاملة مع ثقافتها .

وتقوم اللجنة بكتابة الحاجات التي تم تحديدها للطالب والتي يتكون منها برنامجه الخاص مع تحديد أهداف تعلمها بطريقة اجرائية دقيقة، كما يحدد أيضا طرق وأساليب تحقيق هذه الحاجات والأهداف ويكتب كل ذلك في عقد رسمي يحتفظ الطالب بصورة منه، وكذلك المشرف، والجامعة .

وهكذا يتصف هذا البرنامج بأنه برنامج تشخيص وعلاج، فهو يحدد حاجات كل طالب، وجوانب الضعف فيه، ثم يصف لها العلاج. وهو يتبع التنظيم المحوري للمادة التعليمية، فهناك مجموعة من المقررات الضرورية أو الأساسية اللازمة للجميع، والتي تمثل «المحور» وحول المحور توجد مجموعة المقررات والدراسات التي يأخذها كل طالب حسب حاجاته واهتماماته وقدراته .

6 ــ ويرى الباحث أن هذا التصميم لبرامج الماجستير فوق أنه مناسب بصفة عامة، إلا أنه أكثر مناسبة لطلاب الماجستير في معهد تعليم اللغة العربية أكثر منه لطلاب جامعة منيسوتا أو الجامعة الأمريكية، لأن

طلاب جامعة منيسوتا والجامعة الأمريكية يقبلون بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى، فهم لم يعدوا اعدادا مهنيا لتدريس اللغة الأجنبية أو الثانية بعد، وعلى هذا فحاجاتهم جميعا تكاد تكون واحدة. أما طلاب معهد تعليم اللغة العربية في الماجستير فقد سبق لهم أن أعدوا من خلال برنامج الدبلوم العالي، وربما كان بعضهم دارسا للدبلوم العام، ثم الدبلوم العالي، ثم أتى بعد ذلك لدراسة الماجستير طبقا لنظام وشروط القبول بالمعهد، ولذلك فهم في حاجة إلى درجة كبيرة من المرونة في إعدادهم خلال برنامج الماجستير، وهم في حاجة إلى تشخيص مواطن الضعف في قدراتهم ومهاراتهم، وتصميم برامج لعلاجها .

7 ــ لا يعني ما سبق أنه لا ينبغي أن يوجد قدر مشترك للدراسة في برنامج الماجستير بين كل الطلاب، بل على العكس، فكما فعلت جامعة منيسوتا، يجب أن يكون هناك قدرٌ مشترك خاصة فيما يتصل بتخطيط المناهج والبرامج، وتطويرها، وتقويمها، واعداد المواد التعليمية في اللغة العربية لغير الناطقين بها بصفة خاصة، واعداد مواد تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة. وقد ركز برنامج معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام على هذه المهارات بالفعل، فهناك مقرر في تصميم منهج لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الثقافة الاسلامية. وهناك مقرر آخر في أسس تصميم الكتاب المدرسي لغير الناطقين بالعربية، ويتضمن تعريفا بالشروط المطلوبة في الكتاب المخصص لتعليم العربية لغير الناطقين بها، من حيث المادة، ونوع التدريبات اللغوية والوسائل الايضاحية... الخ، ومع ذلك فعملية تقويم وتطوير البرامج بناء على نتائج التقويم ليست واضحة في هذا البرنامج .

على العكس من ذلك كان اهتمام برنامج الجامعة الأمريكية بالتقويم، فقد قدم البرنامج مقررات إجبارية في الاختبارات والتقويم في تدريس اللغات، واهتم بنظريات التعلم وتطبيقاتها في تعلم اللغة الأولى والثانية، كما اهتم بطرق تدريس اللغات الأجنبية، وبالوسائل السمعية والبصرية، ومعامل اللغات وغير

ذلك. لكن عملية تخطيط وتطوير البرامج ليست واضحة في هذا البرنامج .

8 ــ ربما لاحظ القارىء من الفقرتين السابقتين اهتمام الباحث هنا بعملية تخطيط وتقويم وتطوير البرامج وأهمية أن تكون هذه المهارات متضمنة في برنامج الماجستير كما فعلت جامعة منيسوتا. وربما يرجع السبب في ذلك ــ في اعتقاد الباحث ــ إلى أن احتمال أن يعمل الحاصلون على الماجستير في عملية التدريس أقل من احتمال عملهم في عملية تخطيط وتقويم وتطوير برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واعداد المواد التعليمية وغير ذلك من المهارات التي تتطلب قدرا عاليا من التعليم والتدريب، فغالبا ما يعمل بالتدريس الحاصلون على الدبلومات فقط، أما الحاصلون على الماجستير فغالبا ما يعملون في ادارات تخطيط وتنظيم وتطوير هذه البرامج .

9 ــ لم يخضع الباحث مرحلة الماجستير للمعايير السابقة، والتقسيم الثلاثي لعملية الاعداد التربوي للمدرس، لأن الماجستير مرحلة متخصصة من الدراسة، فهي ليست دراسة من أجل إكساب المدرس مجموعة المهارات والمعارف التي يحتاجها للعمل كمدرس بقدر ما هي مرحلة تخصص في موضوعات أكثر شمولية وعمقا من المهارات والمعارف اللغوية والمهنية والثقافية. إنها مرحلة التدريب على البحث ومناهج البحث في التربية وطرق التدريس مع التطبيق على اللغة العربية لغير الناطقين بها .





التدريب أثناء الخدمة

سبق أن ذكرنا في بداية القسم الثالث من هذا البحث أن التحليل يشتمل على برامج الدبلوم العام، والدبلوم العالي، والماجستير، وما توافر لدى الباحث من مواد عن التدريب أثناء الخدمة وهو ما نحن بصدده الآن .

الاتحاد العالمي للمدارس العربية الاسلامية الدولية

وربما يدخل في هذا الاطار ما سبقت الاشارة اليه، وهو ما يقوم به الاتحاد العالمي للمدارس العربية الاسلامية بالرياض الذي بدأ عام 1379 هـ نشاطه باقامة دورات لتدريب المعلمين خارج العالم العربي وذلك بالتعاون مع بعض الجامعات السعودية خاصة والاساتذة المتخصصين في الاقطار العربية عامة. ومن أبرز الدورات التي قام بها الاتحاد في هذا الشأن دورتان بالفلبين وأخريان بجامبيا عام 1400 هـ. — 1980 م ، ودورة في سيراليون وأخرى في كينيا عام 1401 هـ. — 1981 م، و دورة في ماليزيا وأخرى في كينيا عام 1402 هـ. — 1982 م.(29)

(29) مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، العدد الاول، مرجع سابق، ص 335.

ويدخل في هذا الاطار أيضا تجربة المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة، حيث أقامت دورتين تدريبيتين خلال صيف عام 1984 م في سيراليون وماليزيا. وسوف أتعرض لهاتين الدورتين بشيء من التفصيل فيما يلي :

دورة سيراليون :

ففي فريتاون بجمهورية سيراليون انعقدت أول دورة تدريبية تقيمها المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الايسيسكو) في القارة الافريقية في الفترة من 24 شوال الى 22 ذي القعدة 1404 هـ (23 يوليو الى 19 أغسطس 1984م) لتدريب المعلمين العاملين في المدارس والمعاهد العمومية في جمهورية سيراليون .

وكان الهدف من الدورة «تكوين المدرسين علميا وفنيا إلى جانب تنمية معلوماتهم في اللغة والنحو وتوجيههم للبحث والتنقيب عن كبار الكتاب العرب في الدين والثقافة واللغة والنحو ليكونوا لأنفسهم «ببليوغرافيا» متكاملة تساعدهم على تخطيط مناهج متوازية للنهوض بتعليم اللغة وشعائر الدين الحنيف والحضارة الاسلامية في بلادهم».[23]

وكان برنامج هذه الدورة حافلا بالانشطة اللغوية، والدينية، والثقافية والاجتماعية. أما بالنسبة للبرنامج الدراسي فسوف أحاول رسم صورة تقريبية له فيما يأتي :

(23) منظمة المؤتمر الاسلامي، المنظمة الاسلامية لتربيه والعلوم والثقافة (ايسيسكو) : تقرير موجز عن الدورة التدريبية لمدرسي الثقافة الاسلامية واللغة العربية بفريتاون التي عقدتها الايسيسكو بالتعاون مع وزارة التربية السيراليونية في الفترة من 24 شوال إلى 22 ذي القعدة 1404 هـ (7/23 ـــ 1984/8/19م)، تقرير غير منشور، ص 2.

أولا الاختبار المبدئي : تم اختبار المتقدمين للدراسة لاختيار الدارسين الذين يستطيعون مواصلة الدراسة في البرنامج، ولتحديد مستوياتهم وتقسيمهم الى مجموعات. وفقا لذلك تم تقسيم المقبولين وعددهم 71 الى مجموعتين : ا — 38 و ب — 33.

ثانيا : البرنامج الدراسي : ويتكون من المواد التالية :

المادة	التوقيت
1 — تنمية اللغة العربية	ساعتان في اليوم لكل مجموعة
2 — طرق تعليم اللغة العربية	
3 — الثقافة الاسلامية وطرق تعليمها	
4 — استعمال الوسائل السمعية والبصرية	
5 — التربية الحديثة	
6 — علم النفس التربوي	محاضرات عامة ودروس نموذجية اسبوعيا (24)
7 — الصوتيات المقارنة	

ثالثا : الأنشطة الثقافية، ويمكن تصنيفها في ثلاثة جوانب :

ا — الكتب والمراجع والأجهزة والأشرطة : لقد زودت المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة هذه الدورة بعشرات من المراجع والكتب الدينية والثقافية والتربوية المؤلفة باللغة العربية، مع قليل منها باللغة الأنجليزية كهدية منها إلى وزارة التربية في سيراليون لفائدة مختلف الجمعيات الاسلامية هناك. وقد اختار الأساتذة من هذه الكتب ما يفيدهم في تحضير دروسهم ومحاضراتهم كل في تخصصه. كا زودت المنظمة وزارة التعليم بمجموعة من الأجهزة والأشرطة المرئية والمسموعة .

ب — المحاضرات العامة : تم القاء محاضرات أسبوعية عن تاريخ

(24) المرجع السابق : البرنامج الدراسي، ص 4.

الحضارة الاسلامية في القارة الافريقية، ومحاضرات أخرى كانت تتمحور حول قدرة الحرف العربي على أداء جميع الأصوات الموجودة في مختلف لغاتهم الوطنية، تليها تمرينات عملية في نقل نصوص بتلك اللغات كتبت بالـ «أ. ب. س. د» اللاتيني، وإعادة كتابتها بالألفباء العربية .

ج — **التقنية** : أما الأنشطة الثقافية ذات الطابع التقني فقد تضمنت وسائل سمعية وبصرية كأشرطة الفيديو والأشرطة الاذاعية : وكان الشريط يذاع لمدة ساعتين أو أكثر يوميا، ثم يطرح الموضوع للنقاش والتحاور باللغة العربية. كما كان موضوع الشريط المرئي والمسموع يستغل كموضوع للتعبير الكتابي. وهنا أيضا كان يناقش مدى فاعلية استخدام الوسائل السمعية والبصرية في تعليم اللغة العربية .

وفيما يأتي نماذج لأشرطة المشاهدة وأشرطة الاستماع في الدورة :

1 — أشرطة المشاهدة :

— نور الاسلام	مجموع ساعات المشاهدة 12 ساعة
— رمضان في العالم	مجموع ساعات المشاهدة 12 ساعة
— شيماء أخت الرسول	مجموع ساعات المشاهدة 2 ساعتان
— من أئمة المسلمين	مجموع ساعات المشاهدة 6 ساعات
— عمر بن الخطاب	مجموع ساعات المشاهدة 2 ساعتان
— الدروس الدينية الرمضانية	مجموع ساعات المشاهدة 6 ساعات

2 — أشرطة الاستماع :(25).

— محمد رسول الله	مجموع ساعات الاستماع 12 ساعة
— القدس مدينة السماء	مجموع ساعات الاستماع 6 ساعات

(25) المرجع السابق : الأنشطة الثقافية، ص 4 — 5.

ــ ادريس الأكبر رائد الاسلام في المغرب العربي	مجموع ساعات الاستماع 3 ساعات
ــ ادريس الأزهر مؤسس مدينة فاس	مجموع ساعات الاستماع 2 ساعتان
ــ ترتيل الذكر الحكيم بمختلف القراءات	مجموع ساعات الاستماع 9 ساعات

رابعا : الأنشطة الاجتماعية :

أما الأنشطة الاجتماعية فكانت تتم يومي السبت والأحد من كل أسبوع، حيث زار الدارسون مساجد العاصمة فريتاون. وكانوا يستمعون إلى تاريخ كل مسجد منذ أسس إلى حالته الحاضرة. كما زار الدارسون، قصر البرلمان مرتين، وعددا من القرى والمزارع، وكانت تستغل المشاهد للمناقشة والتحاور باللغة العربية.

التقويم :

تعتبر هذه الدورة اسهامة ممتازة ومتكاملة في مجال تعليم اللغة العربية والثقافة الاسلامية. فهدف الدورة واضح ومحدد وبرنامجها متنوع وشامل. وأتصور أن القائمين على هذه الدورة قد بذلوا جهودا كبيرة وسط الظروف الصعبة التي وجدوا أنفسهم فيها هنا. ولاشك أن مدة الدورة قصيرة بالنسبة لبرنامجها الطموح، كما أن المكان الذي عقدت فيه لم يكن مناسبا. كما ان الأساتذة المدرسين ، قد بذلوا جهودا مضنية وذلك لقلة عددهم.

دورة ماليزيا :

وفي مدينة كوتا بهارو عاصمة ولاية كلنتن بماليزيا، عقدت المنظمة الأساتذة المدرسين قد بذلوا جهودا مضنية وذلك لقلة عددهم.

الاسلامية واللغة العربية في الفترة من 2 ذي القعدة إلى 3 ذي الحجة 1404هـ (1 — 30 /8 /1984م). وكانت الأهداف الرئيسية لهذه الدورة كمايلي :

1 — تقوية المهارات اللغوية العربية : الاستماع مع الفهم، والتحدث، والقراءة، والتعبير الشفوي والتحريري لدى المشاركين .

2 — تدريب المشاركين على استخدام الطرائق الحديثة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها وأهمها : الطريقة السمعية البصرية، والطريقة الانتقائية، والطريقة الوظيفية، والطريقة المفهومية .. الخ.

3 — توثيق أواصر التعاون بين الأساتذة العرب المدربين والمدرسين الماليزيين المتدربين وتبادل الخبرات المهنية فيما بينهم.(26)

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف سارت اجراءات تنفيذ البرنامج وفق الخطوات التالية :

أولا : الدارسون ، والتقويم المبدئي لتحديد مستوياتهم

انتظم في هذه الدورة 87 مدرسا ماليزيا من مدرسي المدارس الثانوية الحاملين لدرجة الليسانس في الدراسات الاسلامية والعربية من جامعات عربية (65%) ومن جامعات ماليزية، من هؤلاء 21 مدرّسة، و 66 مدرسا. وكان لجميع الدارسين خبرة معظمها في تدريس الثقافة الاسلامية لا تقل عن ثلاث سنوات .

وقد قسم الدارسون إلى أربعة فصول حسب مستوياتهم لغرض الدراسة الصباحية، وذلك وفقا لنتائج الاختبار الموضوعي المبدئي الذي طبق

(26) منظمة المؤتمر الاسلامي، المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الايسيسكو) تقرير موجز عن الدورة التدريبية لمدرسي الثقافة الاسلامية واللغة العربية بماليزيا التي عقدتها الايسيسكو بالتعاون مع وزارة التعليم الماليزية في الفترة من 2 ذي القعدة إلى 3 ذي الحجة 1404هـ (1 — 30/8/1984م) تقرير غير منشور، ص 2.

عليهم لتحديد مستوياتهم في اللغة العربية؛ وقد استخدم الاختبار الموضوعي الذي وضعه معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض. ويتألف الاختبار من ثلاثة أقسام : اختبار المفردات، واختبار فهم المقروء، واختبار التراكيب والقواعد. ويبلغ عدد الأسئلة في هذه الأقسام الثلاثة 175 سؤالا من نوع الاختبار المتعدد الاختيارات، ويستغرق الاختبار ساعة ونصفا. وبالاضافة إلى الاختبار، تمت مقابلة الدارسين شفويا. واستخدمت نتائج الاختبار الموضوعي والمقابلة الشفوية في توزيع الطلاب على الفصول الأربعة وفقا لمستوياتهم .

كما تم تقسيم الدارسين إلى ثمانية فصول لغرض الدراسة بعد الظهر على شكل مجموعات عمل. وقد حصل كل دارس على بضعة كتب مرجعية من المنظمة ليستعين بها في قراءاته وتحضير دروسه .

وكان الأساتذة المدربون هم مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وآدابها، والثقافة الاسلامية، والتربية، وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، واللسانيات العربية، وعلم اللغة، وطرق تدريس الثقافة الاسلامية، ومحو الأمية وتعليم الكبار.

ثانيا : برنامج الدراسة

تألف برنامج الدورة الدراسي من شقين رئيسيين :

ا ــ **الدراسة الصباحية** : وقد تلقى الدارسون خلالها دروسا نظرية لمدة أربع ساعات يوميا، وبمعدل 20 ساعة أسبوعيا في المواد التالية في جدول رقم (7).

جدول رقم (7)

مسلسل	المـادة	عدد الساعات اسبوعيـا
1	المهارات اللغوية	4 ساعات اسبوعيا
2	الثقافة الاسلامية	2 ساعتان اسبوعيا
3	طريق تدريس اللغة العربية	2 ساعتان اسبوعيا
4	طريق تدريس الثقافة الاسلامية	2 ساعتان اسبوعيا
5	علم اللغة	2 ساعتان اسبوعيا
6	التراكيب اللغوية	2 ساعتان اسبوعيا
7	النصوص اللغوية (مقال، قصة، الخ)	2 ساعتان اسبوعيا
8	التقنيات التربوية	2 ساعتان اسبوعيا
9	علم النفس التربوي (تقويم التدريس)	2 ساعتان اسبوعيا
	المجمـوع	20 ساعة اسبوعيـا

ب — الدراسة المسائية : تلقى الدارسون ساعة ونصف يوميا بعد الظهر كتدريب عملي في مجموعات صغيرة، تضم الواحدة منها عشرة دارسين تقريبا. وتناولت مجموعات العمل الموضوعات التالية :

1 — اعداد الدروس
2 — اللغة العربية والبيئة المحلية .
3 — مختبر اللغة .
4 — اعداد المعاجم .
5 — كتابة القصة .

6 ــ الخطابة والالقاء .

7 ــ الصحافة .

8 ــ الكتاب المدرسي .

9 ــ اعداد الاختبارات .

10 ــ تعليم الكتابة .

11 ــ التراكيب اللغوية العربية .

ثالثا : الأنشطة الثقافية

تركزت الأنشطة الثقافية حول اقامة ندوة أسبوعية، يشترك فيها ثلاثة أو أربعة من أساتذة الدورة ومن الأساتذة الماليزيين يحضرها الدارسون ويساهمون في توجيه الأسئلة ومناقشة الآراء المطروحة فيها. وكانت موضوعات الندوات الأربع التي عقدت خلال فترة الدورة كما يلي :

1 ــ التربية الاسلامية : أصولها وأهدافها ووسائلها.

2 ــ الاعلام الاسلامي : واقعه وسبل تطويره .

3 ــ الدعوة الاسلامية في ماليزيا وجنوب شرقي آسيا : تاريخها وتوجهاتها ومستقبلها.

4 ــ اللسانيات الحديثة وتطبيقاتها في تعليم اللغةِ العربية لغير الناطقين بها .

رابعا : الأنشطة الاجتماعية

لما كان الاساتذة يسكنون مع الدارسين في مكان واحد فقد تنوعت الأنشطة الاجتماعية وزادت فرص الاتصال بين الأساتذة والدارسين. وكان الهدف هو اعطاء الدارسين فرصة أكبر لاستعمال اللغة العربية الصحيحة، والاستماع إليها وممارستها كلاما وكتابة .

ويمكن تلخيص الأنشطة الاجتماعية فيما يلي :

1 ــ **اقامة الصلاة جماعة في** مسجد المركز، مع القاء بعض المواعظ باللغة

العربية بين الحين والآخر عقب الصلاة .

2 ــ**تناول الطعام سوية** : كان الأساتذة يتناولون الطعام مع الطلاب فكان كل أستاذ يجلس في مائدة تضم نحو عشرة من الدارسين في مطعم المركز، حيث يدور الحوار والمناقشة باللغة العربية .

3 ــ**عرض الأفلام الثقافية** : حيث كانت الايسيسكو قد اختارت مجموعة من أفلام الفيديو ذات الموضوعات الثقافية بوجه عام، والاسلامية بوجه خاص. وكانت تعرض فيلما كل مساء بعد صلاة العشاء. وكان أحد الأساتذة يقوم بعرض تلخيص لموضوع الفيلم أولا، ثم يعرض الفيلم، وبعد ذلك تجري مناقشة حول موضوع الفيلم وشخوصه وأحداثه وأفكاره من قبل الدارسين أنفسهم .

4 ــ**الرحلات الميدانية** : قام الأساتذة والدارسون برحلتين خلال عطل نهاية الأسبوع إلى ولاية ترنغانو القريبة من ولاية كلنتن حيث تعقد الدورة .. كان الحوار الدائر حول المشاهد المختلفة يتم باللغة العربية، الأمر الذي يقوي مهارات الاستماع والتحدث لدى الدارسين .

التقويم الختامي للدورة :

وقد تم تقويم الدارسين في نهاية الدورة بأسلوبين :

الأول : اعادة تطبيق الاختبار الموضوعي

في نهاية الدورة طبق الاختبار الموضوعي الذي سبق تطبيقه في بداية الدورة لتحديد مستويات الدارسين في اللغة العربية. وقورنت نتائج التطبيقين ووجد تحسن ملحوظ في أداء الدارسين بمعدل 21%. وقد أمكن تفسير هذا التحسن الكبير على أساس أن الدارسين المشاركين كانوا قد درسوا اللغة العربية في المرحلة الجامعية، الا أنهم نسوا كثيرا مما تعلموه بسبب عدم الممارسة بعد التخرج. وقد ساعدتهم الدورة على استرجاع وتذكر كثير مما تعلموه. ومن ناحية أخرى، فإن بعض التحسن يمكن عزوه الى تعود

الدارسين على هذا النوع من الاختبارات الموضوعية التي لم تكن مألوفة لهم قبل ذلك. (27)

الثاني : اختبار تحصيلي

كما أجري اختبار تحصيل في جميع المواد التسع التي درست. وقد استغرق الاختبار نصف ساعة في كل مادة. وقد تبين من نتائج الامتحان أنه لم يحصل أي دارس على معدل يقل عن 50% وهي درجة النجاح في ذلك الاختبار .

هاتان هما الدورتان اللتان أقامتهما المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة. وهما — كما رأينا — من أحكم ما رأينا في هذا الميدان من حيث دقة التخطيط، ووضوح الأهداف وشمول المحتوى وموضوعية التطبيق .

وهنا نعود مرة ثانية لنرى برامج التدريب أثناء الخدمة التي تقدمها معاهد الاعداد في الجامعات المختلفة .

معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود

ويقيم معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود دورات قصيرة للمدرسين الذين يعملون في حقل اللغة العربية لغير الناطقين بها. فتتراوح مدة الدراسة بالدورة ما بين 6 أسابيع الى 12 أسبوعا، وقد تقام بمدينة الرياض أو في أي بلد خارجها[30].

---

(27) المرجع السابق، ص 9.

(30) دليل معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، مرجع سابق، ص 15

معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب
بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

أما معهد تعليم اللغة العربية فهو يقيم دورتين قصيرتين لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها احداهما في الداخل والاخرى في الخارج. وسنتناول كل دورة من هاتين الدورتين، بشيء من التفصيل فيما يأتي :

أولا : الدورة القصيرة لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في الداخل :

مدة الدراسة :

— مدة الدراسة في هذه الدورة فصل دراسي واحد.
— عدد الساعات في الأسبوع 20 ساعة.
— تقام الدورة بحيث تتفق مع عطلة المؤسسات التعليمية بالمملكة.

شروط القبول :

يشترط فيمن يقبل لحضور هذه الدورة ما يلي :

— أن يكون حاصلا على الليسانس في اللغة العربية أو في الدراسات الاسلامية من جامعة عربية، أو ما يعادلها.
— أن يكون من العاملين في سلك تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مدة لاتقل عن سنة.

ـــ أن يجتاز الفحص اللغوي التحريري والشفوي ان كان من جامعة غير عربية .

ـــ أن يجتاز المقابلة الشخصية .

الشهادات الدراسية :

يمنح الناجحون في الامتحان النهائي لهذه الدورة شهادة حضور الدورة القصيرة لتأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ويدرس المنتظمون في هذه الدورة المقررات الآتية :

مسلسل	المقرر	عدد الساعات
1	علم اللغة العام وعلم الأصوات	3
2	علم قواعد اللغة	2
3	التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	1
4	أسس تعليم اللغات لغير الناطقين بها	1
5	تصميم منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	3
6	طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها	5
7	طرق تدريس المواد الدينية	3
8	الثقافة الاسلامية	2
	مجموع الساعات	20

ثانيا : **الدورة القصيرة لتدريب معلمي اللغة العربية والمواد الدينية في الخارج :**

الأهداف :

تهدف هذه الدورات الى ما يأتي :

1 — رفع مستوى معلم اللغة العربية والمواد الدينية في البلدان غير العربية.

2 — تحسين وضع معلم اللغة العربية المادي والادبي والعلمي وفتح الطريق أمامه بمنحه مؤهلا علميا معترفا به .

3 — النهوض بالمدرسة العربية وذلك لأن تدريب معلميها ينعكس أثره على تطوير مناهجها وخططها ونشاطها.

4 — نشر اللغة العربية باعتبارها مدخلا للثقافة الاسلامية .

شروط القبول :

1 — ألا يقل عمر المتقدم عن عشرين عاما، ولا يزيد عن خمسة وأربعين.

2 — أن يكون حاصلا على الشهادة الثانوية على الأقل في اللغة العربية والمواد الدينية أو ما يعادلها .

3 — أن يكون قد عمل في حقل تعليم اللغة العربية والمواد الدينية في المدارس العربية الاسلامية مدة لا تقل عن عامين.

4 — أن يجتاز اختبار القبول اللغوي .

5 — أن يجتاز المقابلة الشخصية .

مدة الدراسة :

1 — مدة الدراسة شهران، وتتفق مع إجازة الجامعة الصيفية .

2 — عدد الساعات الأسبوعية ثلاثون ساعة معتمدة.

3 — تخصيص الأيام الثلاثة الأولى لاجراء اختبار القبول اللغوي،

والمقابلة الشخصية، وتصنيف الدارسين، وتنظيم الاعما الأخرى.

4 ـــ يخصص الاسبوع الأخير لاجراء الامتحان النهائي واعلان النتيجة .

الشهادة التي تمنح :

تمنح الجامعة الطالب الذي أنهى الدورة شهادة حضور يذكر فيها اسمه والمكان الذي أقيمت فيه الدورة وتاريخها والمواد التي درسها. ومن الملاحظ أنه قد ذكر في الأهداف « فتح الطريق أمام الدارس بمنحه مؤهلا علميا معترفا به » لكن الواقع أن شهادة الحضور ليست مؤهلا علميا معترفا به .

برامج الدراسة :

لما كان المعلمون الذين سيرشحون للتدريب يختلفون في مستواهم اللغوي والثقافي اختلافا بينا، فان هذا يدعو الى تقديم برامج تدريبية مختلفة، وايفاء لهذا الغرض، فانه قد اقترح وضع ثلاثة برامج هي :

1 ـــ البرنامج اللغوي
2 ـــ البرنامج التربوي
3 ـــ البرنامج التأهيلي

البرنامج اللغوي :

عدد ساعات الدراسة 30 ساعة منها :
70 % للمواد اللغوية : 21 ساعة،
30 % لمواد الثقافة الاسلامية : 9 ساعات

(أنظر الجدول رقم 8)

جدول رقم (8)
مقررات البرنامج اللغوي

مسلسل	المقررات	الساعات
1	تفسير	3
2	حديث	2
3	ثقافة اسلامية	4
4	محادثة	7
5	كتابة	4
6	القراءة والتدريبات الصوتية	6
7	النحو	4
	المجموع	30

البرنامج التربوي :

عدد ساعات الدراسة فيه (30) ثلاثون ساعة منها :

70 % للمواد التربوية، وهو ما يساوي 21 ساعة،

13,34 % لمواد الثقافة الاسلامية، وهذه النسبة تعادل 4 ساعات

16,66 % للمواد اللغوية، وهذه النسبة تعادل 5 ساعات

(انظر المقررات الدراسية في الجدول رقم 9)

جدول رقم (9)
المقررات الدراسية للبرنامج التربوي

	المقررات الدراسية	عدد الساعات
1	التفسير	1
2	الحديث	1
3	الثقافة الاسلامية	2
4	القراءة	1
5	التعبير	2
6	النحو والصرف	1
7	الأصوات العربية	1
8	علم النفس التربوي	3
9	التربية	3
10	طرق تدريس المواد الدينية والتربية العملية	6
11	طرق تدريس اللغة العربية والتربية العملية	9
	المجموع	30

برنامج التأهيل اللغوي التربوي :

عدد ساعات الدراسة في هذا البرنامج (30) ثلاثون ساعة، مقسمة كالآتي :

50 % للمواد اللغوية، وهذه النسبة تعادل 15 ساعة

13,34 % لمواد الثقافة الاسلامية، وهذه تعادل 4 ساعات

36,66 % للمواد التربوية، وهذه النسبة تعادل 11 ساعة

أنظر الجدول رقم (10)

جدول رقم (10)
مقررات برنامج التأهيل اللغوي التربوي

	المقررات الدراسية	عدد الساعات
1	التفسير	1
2	الحديث	1
3	الثقافة الاسلامية	2
4	القراءة والتدريبات الصوتية	5
5	التعبير	4
6	النحو والصُرف	4
7	الأصوات العربية	1
8	الاملاء	1
9	علم النفس التربوي	1
10	التربية	1
11	طرق تدريس المواد الدينية والتربية العملية	4
12	طرق تدريس اللغة العربية والتربية العملية	5
	المجموع	30

الفصـل الـرابـع

تصور مقترح

مراجعة النتائج :

بالرغم من الجهود الجبارة والمخلصة التي بذلت وماتزال تبذل من قبل القائمين على أمور معاهد الاعداد السابقة ومن قبل الصفوة الممتازة من أعضاء هيئة التدريس بهذه المعاهد، الا أن التحليل السابق يوضح لنا ما يلي :

1 ـــ اختلاف حاد في شروط القبول بهذه المعاهد حتى في البرامج ذات المسميات الواحدة مما يجعل عملية اعدادهم من خلال برامج موحدة أمرا في غاية الصعوبة، وذلك بسبب التفاوت الشديد في قدرات الطلاب المقبولين.

2 ـــ تفاوت كبير في مدة الدراسة بين البرامج المختلفة حتى بين تلك التي تعطي شهادات بمسميات واحدة، فمن عام الى عامين في الدبلوم العام، ومن عام الى عامين في الدبلوم العالي، ومن عام واحد الى عامين في الماجستير .

3 ـــ نتيجة للاختلاف في شروط القبول، والتفاوت في مدة الدراسة بين البرامج المختلفة، فان الشهادات التي تمنح مختلفة أيضا، وعملية معادلتها

حتى تكون معترفا بها سوف تكون عملية صعبة للغاية .

4 ــ عدم وجود أهداف محددة بطريقة واضحة لمعظم البرامج بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها لمعرفة مدى ما تحقق منها في كل مرحلة من مراحل تنفيذ البرنامج .

5 ــ المبالغة في دراسة التفاصيل اللغوية مع عدم الاهتمام الواجب بفنون اللغة الرئيسية وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ــ وخاصة الاستماع والتحدث ــ في حين أن الثابت هو أن الكثيرين من المعلمين غير الناطقين بالعربية يعرفون عنها أكثر من قدرتهم على ممارستها، ويحومون حولها ولا يردون حوضها .

6 ــ عدم الاهتمام الواجب في معظم البرامج بدارسة عمليات تخطيط البرامج وتقويمها، وتطويرها، واعداد المواد اللازمة لها.

7 ــ عدم الاهتمام بدارسة مقررات مثل « الادارة التربوية » و « الاشراف التربوي » وما شابههما حتى يعرف المعلمون طبيعة المهنة التي ينتمون اليها وقواعدها، والمبادىء التي تحكم العلاقات بين أفرادها.

8 ــ عدم التوازن بين جوانب الاعداد المختلفة، فغالبا ما تجد طغيان الجانبين اللغوي والمهني على الجانب الثقافي مع ما له من أهمية حتى للجانب اللغوي نفسه .

9 ــ عدم تكامل جوانب الاعداد المختلفة. فالمفروض أن تعلم اللغة يتم من خلال الثقافة والحضارة التي أوجدتها فاللغة بمعناها الأوسع ما هي الا تعبير عن مدنية، ووعاء لتراث حضاري. ولقد أكدت الدراسات الميدانية أن الدارس الذي لا يحترم حضارة اللغة التي يتعلمها لن يستطيع أن يتقدم في تعلم هذه اللغة مهما بذل من جهود. كما أكدت أن الدارسين الذين أجادوا العربية هم أولئك الذين أحبوا الحضارة الاسلامية، فتعاطفوا مع اللغة التي حملت تلك الحضارة.

إن الثقافة الاسلامية هي الاسلوب الكلي لحياة المجتمع الاسلامي. والحضارة الاسلامية هي مجموعة القيم والنظم والمساهمات والمبادرات العلمية والفنية والاجتماعية والاقتصادية التي قدمها العلماء والقادة المسلمون والمجتمع الاسلامي للانسانية على مر العصور. والبرنامج الجيد لاعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو الذي لا يغفل هذا في تخطيطه وتنفيذه، فهو يحتوي على مواد دراسية وخبرات تعليمية تتصل بجوهر الثقافة الاسلامية والحضارة الاسلامية ومكوناتهما الثابتة : كالقرآن الكريم، وأحاديث الرسول العظيم ﷺ وما اشتملت عليه من قيم ومبادىء وأنماط السلوك الثابتة وهو يشتمل أيضا على مجموعة من أنماط السلوك المتغيرة في ضوء القيم الثابتة كأساليب العمل والتفكير في السياسة والاقتصاد والاجتماع وغير ذلك. وهو يشتمل أيضا على سير بعض الصحابة، والخلفاء الراشدين، وقادة المسلمين وعلمائهم المبرزين في شتى مجالات العلوم والفنون .

إن معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها يواجهون عادة كثيرا من الاباطيل والدعاوي المغرضة من أعداء الاسلام، ولابد من تسليحهم ببعض أحكام الفقه الاسلامي ومفهومات الشريعة الاسلامية، وخاصة مفهوم العبادة في الاسلام . ان الاسلام يوسع معنى العبادة حتى تشمل كل الحياة. فكل عمل يتوجه به الانسان الى الله فهو عبادة، وكل عمل يتركه الانسان تقربا لله واحتسابا فهو عبادة ،وكل شعور نظيف في الباطن فهو عبادة، وكل امتناع عن شعور هابط من أجل مرضاة الله فهو عبادة، وكل عمل يقصد به المساهمة في عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله فهو عبادة. ومن ثم فان العبادة تشمل الحياة كلها، ويصبح الانسان عابدا لله حيثما توجه الى الله. فالعبادة اذن ليست مقصورة على الصلاة والزكاة والصيام .. الى آخره، فما هذه الا المحطات الرئيسية للعبادة.

10 — غزارة الدراسات اللغوية المتخصصة والمواد النظرية في معظم البرامج وعدم التركيز على الجوانب العملية التي هي الهدف الأصلي في تدريب

المعلم على تعليم اللغة العربية. وربما يعود بنا هذا مرة أخرى الى ضرورة التركيز على الفنون الأساسية ألا وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة تعلما وتعليما، وعلى الثقافة اللغوية العامة من غير إرهاق للطالب بدراسة تفاصيل علم اللغة والنحو والصرف تجنبا لما قد ينتج عن ذلك من آثار سلبية كالارتباك وعدم القدرة على الربط بين المعلومات، أو رد الفعل السلبي اتجاه العلوم اللغوية.

مفهوم النظـم :

ويمكن عزي كل ما سبق الى العديد من الأسباب، وربما كان من أهم هذه الأسباب عدم النظر الى عملية إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أنها « نظام » كلي متكامل تتفاعل أجزاؤه وتتكامل مع بعضها البعض.

لقد ترك مفهوم النظم «The concept of «Systems خلال العشرين عاما الأخيرة بصماته الواضحة على عملية التربية. ويشير هذا المفهوم الى العمليات أو الكيانات المصممة بدقة، والتي تحتوي على أجزاء تتكامل وتتفاعل مع بعضها من أجل تحقيق أهداف محددة سلفا. ومن هنا فانه لكي نبني نظاما، فان الاهتمام الأول هو تأكيد أن كل عناصره أو أجزائه سوف تعمل وتتفاعل بطريقة تؤدي الى تحقيق الأهداف التي بني النظام أو صمم من أجل تحقيقها (1) .

والتربية ــ بالطبع ــ يمكن اعتبارها نظاما بهذا المفهوم . ولكي تكون التربية نظاما فان كل أجزاء البرنامج التربوي يجب أن تتفاعل في كل واحد عن طريق بنائها حول أهداف النظام التربوي، وتخطيط تفاعلاتها بطريقة تؤدي

---

(1) Banathy, B.H, «**The design of foreign language teacher education**». The modern language journal vol. L. II., Number 8, december 1968, p. 490.

الى ضمان تحقيق هذه الأهداف .

اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها « كنظام » :

لا شك أن إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يمكن اعتباره نظاما، لكن معظم برامج الاعداد السابقة لم تصمم على أنها نظم، فالأهداف غير موجودة، أو هي في أحسن الأحوال غير واضحة ولا محددة، وبالتالي لا علاقة هناك بين الأهداف والمقررات الدراسية . ولا علاقة بين طرق وأساليب التدريس، وطرق وأساليب التقويم وبين كل من الأهداف والمحتوى. أي أن أوصال « النظم » أو « البرامج » مقطعة، ولا علاقة بينها. وبمعنى آخر فان أجزاء البرامج غير متكاملة وغير متفاعلة مع بعضها من أجل تحقيق أهداف محددة وبالتالي فالنظام مفقود .

والأمر كذلك حتى في برنامج جامعة منيسوتا، لكن بطريقة أخرى. فبالرغم من تحديد الأهداف مقدما، وتحديد طرق وأساليب تحقيقها، الا أن تحقيقها يتم من خلال كيانات مختلفة وغير مترابطة .فالمدرس عادة ما يأخذ مقررات في تعليم لغة ما وثقافتها، ومقررات أخرى للتدريب على طرق البحث، وثالثة في علم اللغة التطبيقي، لكن المشكلة أن هذه المقررات تتبع أقساما مختلفة ولا علاقة بينها departments. وبالرغم من أن لكل مقرر من هذه المقررات أهدافه الخاصة الا أن كلا منها يتبع تنظيما معرفيا خاصا به، ونادرا أو ربما لم يحدث مطلقا أن نظمت هذه المقررات المختلفة داخل نمط متكامل ضمن تصميم عام واحد.

وطريقة النظم هي الطريقة التي تمكننا من بناء برامج متكاملة[2]، فهي

---

(2) التطبيق العام لهذه الطريقة في تخطيط وتطوير وتنفيذ البرامج التعليمية موصوف في :

Bela H. Banathy, **Instructional Systems**, Palo Alto, California: Feron Publishers, 1968.

أما تنفيذه في برامج تعليم اللغات الأجنبية، فإن ذلك موجود في :

Bela H. Banathy, «**the systems approach**», The Modern Language Journal, vol. L I, NO. 5, May 1967, pp. 281-289.

طريقة تقوم على المنطقية والتصحيح الذاتي في تخطيط وتطوير وتأمين النظم. فالنظام يصمم حول هدف معين، بحيث يؤثر عمل كل جزء من أجزائه في السلوك العام للنظام كله .

ولتطبيق هذه الطريقة في تصميم برنامج اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فاننا أولا ينبغي أن نحدد الهدف العام الذي نصمم البرنامج من أجل تحقيقه. وبعد تحديد الهدف العام، نتقدم خطوة أخرى نحو تجزيء هذا الهدف الى المواصفات الخاصة التي هي القدرات والمهارات والمعارف والمشاعر والاعمال التي نتوقع حدوثها من المتعلم، والتي تقودنا الى صياغة الأهداف الخاصة بدقة. وهنا يجب أن نسأل هذا السؤال : ما الذي يجب القيام به، وكيف، ومتى، وأين، وبواسطة من ؟ وهنا يجب أن نتقدم خطوة أخرى، وهذه الخطوة هي بالضرورة اختيار المحتوى والخبرات التربوية التي تساعد أكثر من غيرها على تحقيق الأهداف، وتناسب نوعية المحتوى والخبرات التي تم اختيارها. أما الخطوة النهائية فهي اختيار أفضل طرق وأساليب التقويم لتشخيصية والعلاجية. أنظر الشكل رقم (3) .

هنا فقط، نحن نصمم نظاما أو برنامجا تربويا. وقبل تنفيذه لا بد من اختباره واختبار كل عنصر من عناصره . وليس هذا فقط، فحتى أثناء تنفيذه فان عملية تقويم مستمرة للسلوك العام للنظام يجب أن تتم . وفي نفس الوقت يجب أن تتم عملية تقويم أخرى لسلوك المتدرب في ضوء الأهداف المحددة للبرنامج. فلو وجدنا أن السلوك العام للمتدربين لا يتفق مع التوقعات والمواصفات المحددة سلفا، وأن هذا بسبب خلل في النظام العام، فاننا يجب أن نحدث تغييرات في النظام تعيد اليه توازنه وتؤدي إلى تحقيق المواصفات والاهداف.

ان البرنامج أو « النظام » التعليمي كالنظام الاجتماعي اذا حدث فيه

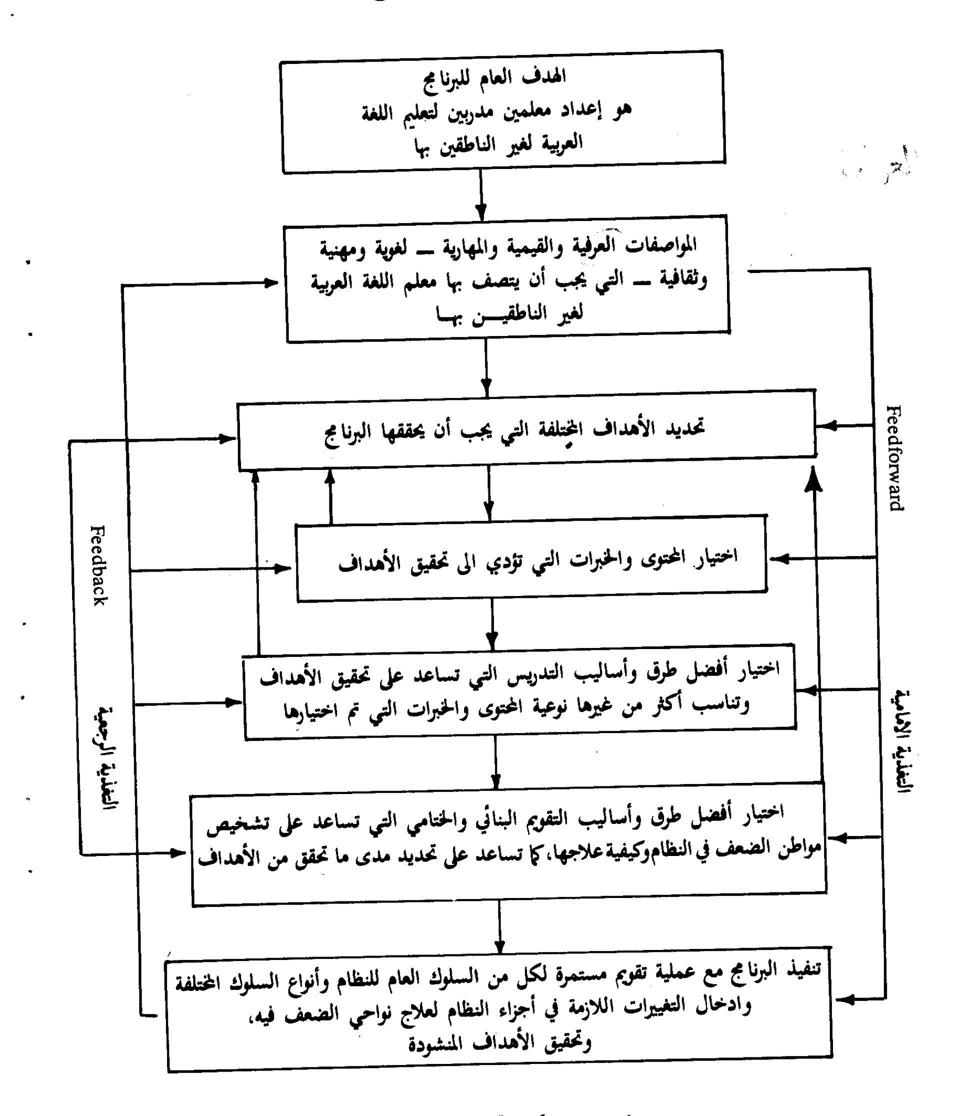
خلل ما فقد توازنه نسبيا[3]، وقل التكامل بين أجزائه، وبالتالي فقد قدرته على أداء وظيفته بطريقة كاملة. وسوف يستمر على هذه الحالة إلى أن تحدث فيها تغييرات تعيد اليه توازنه وتكامله النسبي [4].

وهنا تأتي مهمة التقويم البنائي Formative evaluation ، والتقويم الختامي Summative evaluation . فعن طريق الأساليب المختلفة لهذين النوعين من التقويمين يكتشف الخلل، ويتم ادخال التغييرات التي تعالج هذا الخلل، وتعيد التكامل والتوازن الى النظام .

---

(3) Parsons, T., **The Social System**, London, Routledge & Kegan Paul, 1951, p. 298.

(4) Pareto, V., **The Mind and Society**, London, Cape, 1935, Vol. 4, p. 1436.


الهدف العام للبرنامج
هو إعداد معلمين مدربين لتعليم اللغة
العربية لغير الناطقين بها
المواصفات المعرفية والقيمية والمهارية ــ لغوية ومهنية
وثقافية ــ التي يجب أن يتصف بها معلم اللغة العربية
لغير الناطقيــن بهـا
تحديد الأهداف المختلفة التي يجب أن يحققها البرنامج
اختيار المحتوى والخبرات التي تؤدي الى تحقيق الأهداف
اختيار أفضل طرق وأساليب التدريس التي تساعد على تحقيق الأهداف
وتناسب أكثر من غيرها نوعية المحتوى والخبرات التي تم اختيارها
اختيار أفضل طرق وأساليب التقويم البنائي والختامي التي تساعد على تشخيص
مواطن الضعف في النظام وكيفية علاجها، كما تساعد على تحديد مدى ما تحقق من الأهداف
تنفيذ البرنامج مع عملية تقويم مستمرة لكل من السلوك العام للنظام وأنواع السلوك المختلفة
وادخال التغييرات اللازمة في أجزاء النظام لعلاج نواحي الضعف فيه،
وتحقيق الأهداف المنشودة
Feedforward
التغذية الأمامية
Feedback
التغذية الرجعية

شكل رقم (3)

أطوار النظام :

والآن نعود الى أطوار النظام الآتية (أنظر الشكل رقم 3) بشيء من التفصيل :

1 ــ المواصفات التي يجب أن يتصف بها معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
2 ــ تحديد الأهداف التي ينبغي أن يحققها البرنامج.
3 ــ اختيار المحتوى والخبرات التعليمية.
4 ــ اختيار طرق وأساليب التدريس المناسبة.
5 ــ اختيار طرق وأساليب التقويم المناسبة.
6 ــ تنفيذ البرنامج، والتغذية الرجعية.

أولا : مواصفات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

ان تصميم برنامج لاعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ينبغي أن يبدأ بتحليل وصفي مفصل للسلوك المعرفي والقيمي والمهاري المنشود لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها داخل حجرة الدراسة . ان هذا الوصف المفصل شبيه الى حد ما بالمعايير التي وضعها الباحث في الجزء الأول من هذه الدراسة، فهذه المعايير ما هي الا مواصفات لما ينبغي أن يكون عليه هذا المدرس. لكن الوصف المقصود هنا ينبغي أن يكون أكثر تفصيلا وأكثر إجرائية.

هذا الوصف لسلوك معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في حجرة الدراسة هو نقطة انطلاق صادقة في بناء البرنامج أو النظام. كما أنه الأساس في صياغة الأهداف المختلفة والمتنوعة للبرنامج.

ثانيا : تحديد أهداف البرنامج :

ان من أهم أسباب التنوع والاختلاف الكمي والكيفي في البرامج الحالية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،هوعدم وجود أهداف، أو في أحسن الأحوال، وجود أهداف أشبه بالتعميمات غير محددة وغير واضحة . ويرجع السبب في غموض معظم الاهداف المذكورة الى عدم اعتمادها على تحليل مفصل للسلوك الحقيقي المتوقع من هذا المعلم داخل حجرة الدراسة .

فلو أننا لاحظنا السلوك المرغوب لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها داخل حجرة الدراسة وحللناه بطريقة منظمة، ثم وصفنا هذا السلوك بعبارات اجرائية محددة، لحصلنا على نقطة انطلاق واضحة لبناء البرنامج الذي يؤدي الى تحقيق نوع السلوك المرغوب الذي سبق وصفه (5) .

وعملية تحديد الأهداف عملية تدريجية الغرض منها وصف السلوك المرغوب والمتوقع حدوثه من المعلم . ولذلك فعملية تحديد الأهداف ينبغي أن تمر بمرحلتين : مرحلة تحديد الأهداف العامة، ثم مرحلة تفصيل هذه الأهداف العامة وتحليلها الى جزئياتها، وهنا نصل الى مستوى الأهداف الخاصة أو The task level . والهدف الخاص هو وصف لأصغر وحدة من سلوك المدرس المتوقع داخل الفصل الدراسي (6) .

ويجب هنا أن نفرق بين نوعين من وصف السلوك المتوقع من

---

(5) للوقوف على كيفية وصف سلوك المدرس داخل حجرة الدراسة انظر :

Anderson, T., «**The teacher of modern foreign languages**» in Ernest Stabler, ed., The Education of the Secondary Schoc' Teacher, Middletown, Connecticut : Wesleyan University Press, 1962. pp 161 – 190.

(6) Gagne, R., M., «**Educational Objectives and Human Performance**», in krumboltz, J., D., ed., Learning and the Educational Process, Chicago : Rand-McNally, 1965, P 12.

المدرس، فهناك وصف السلوك المتوقع من المدرس **خارج حجرة الدراسة**، وهناك وصف السلوك المتوقع من المدرس **داخل حجرة الدراسة**، ومعظم الأهداف الموضوعة للبرامج غالبا ما تصف السلوك المتوقع من المدرس خارج حجرة الدراسة وليس داخلها، مع أن العكس هو المطلوب في الدرجة الأولى. فمثلا أهداف مثل :

— القدرة على فهم المحاضرات التي تلقى باللغة العربية، وفهم نشرات الاخبار.
— القدرة على التحدث باللغة العربية وتبادل الآراء مع أبناء اللغة .
— القدرة على القراءة مع الفهم المباشر لكل ما يكتب باللغة العربية المعاصرة.
— والقدرة على الكتابة باللغة العربية من غير صعوبة.

كل هذه الأهداف لا تصف سلوك المدرس داخل الفصل الدراسي، بل هي وصف لسلوكه خارج الفصل الدراسي، ونادرا ما يحدث أن يستمع المدرس الى محاضرة داخل الفصل الدراسي، أو يتكلم ويناقش مع الناطقين بالعربية داخل حجرة الدراسة. ومع ذلك فسلوك المدرس داخل حجرة الدراسة يعتمد على هذه القدرات التي لا بد منها للمدرس.

وهنا نصل مرة أخرى للأهداف العامة، والأهداف الخاصة؛ فالاهداف العامة هي المواصفات التي يجب أن يتصف بها المدرس لغويا ومهنيا وثقافيا بعد عملية اعداده؛ والاهداف الخاصة هي وصف سلوك المدرس المنشود في تعامله مع التلاميذ والمواد التعليمية بما تشمله من معارف ومفهومات ومهارات وقيم تتصل باللغة العربية وثقافتها . وكلا النوعين من الأهداف لا بد من تحديده بوضوح في بداية بناء البرنامج، والا فإن البرنامج سوف يبنى في فراغ. كما أن الاهداف الخاصة يجب أن تحدد بصورة يمكن ملاحظتها وقياسها لمعرفة مدى ما تحقق منها .

ثالثا : اختيار المحتوى والخبرات التعليمية :

من التحديد السابق للمواصفات التي يجب أن يتصف بها المدرس، والأهداف العامة والخاصة لبرنامج اعداده، نستطيع أن نشتق مجموعة الكفاءات العامة، والقدرات والمهارات الخاصة التي يجب أن يكتسبها خلال برنامج الاعداد. ثم نقوم بعد ذلك بتصنيف هذه الكفاءات والقدرات والمهارات الى ثلاثة مجالات هي :

1 ــ المجال المعرفي
2 ــ المجال القيمي
3 ــ المجال الحركنفسي

هذا التحديد والتصنيف للمعارف والقدرات والمهارات والمفهومات والقيم التي يجب أن يكتسبها المدرس، يضعنا أمام السؤال التالي :

ما المحتوى والخبرات التربوية التي تساعد أكثر من غيرها على اكتساب المعلم للمواصفات السابقة ؟ وما أفضل طرق وأساليب التدريس المناسبة لكل من المحتوى ونوعية الاهداف السابق تحديدها ؟ وما أفضل طرق وأساليب التقويم المناسبة أيضا في هذا المجال ؟ وللاجابة على هذا السؤال، فان علينا أولا أن نختار وننظم المحتوى التعليمي للبرنامج، وأن نختار الخبرات التعليمية التي سوف يعرض المحتوى من خلالها . وهنا نصل الى اختيار المقررات الدراسية والى الوصف الدقيق والمنظم لما يحتويه كل مقرر، وإلى الصورة التي يتم بها عرض المادة وتنظيمها في كل مقرر . هنا لا بد من مراعاة ضرورة ايجاد العلاقة التامة بين السلوك المتوقع حدوثه من المعلم داخل وخارج حجرة الدراسة وبين جزئيات المحتوى والخبرات التعليمية، أي أن كل قدرة وكل مهارة وكل قيمة وكل سلوك أو جزء من نمط سلوكي يتوقع حدوثه من المدرس لا بد وأن نجد له مقابلا في محتوى البرنامج وخبراته. ثم ان جدولة المحتوى والخبرات وتوزيعه على الوقت لابد وأن يتناسب مع القدرات والمهارات المطلوبة كما وكيفا.

رابعا : اختيار طرق وأساليب التدريس والتقويم :

بعد تحديد الاهداف التعليمية والخبرات التي من خلالها تتحقق الأهداف، فنحن اذا بصدد اتخاذ قرار بشأن تحديد طرق وأساليب التدريس المناسبة لكل من الأهداف، ونوعية المحتوى والخبرات التي تم اختيارها. وهنا ينبغي أن تتنوع طرق وأساليب التدريس لتناسب كل قدرة وكل معرفة [7] .

أما طرق وأساليب التقويم البنائية منها والختامية فيجب أن تتنوع أيضا لتناسب النوعيات المختلفة للمعارف والقدرات والمهارات والمفهومات والقيم. كما يجب تزويد المتدرب بالأنشطة الدافعة التي تثير نشاطه وتدفعه الى مزيد من العمل والنشاط، وقياس مدى تقدمه من آن لآخر.

وعند اختيار المحتوى والخبرات التعليمية وطرق وأساليب التدريس والتقويم ينبغي على مصمم البرنامج أن يضع بدائل مختلفة، في المحتوى، وفي الخبرات وفي طرق التدريس وفي أساليب التقويم . والهدف هنا هو ايجاد بدائل للعمل أمام كل من المتدرب والمدرب. واختيار البدائل يقوم على أساس من بصيرة المصمم ورؤيته المستقبلية لكيفية عمل النظام وتوقعاته، وهذا ما يسمى بالتغذية الامامية Feedforward [8]، فالتغدية الامامية ذات طبيعة توقعية. فالمصمم للنظام يخترق ببصيرته حجب المستقبل، ويرى كيفية عمل النظام ويضع البدائل التي تسمح بأكبر قدر من المرونة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

---

(7) أنماط التعلم المختلفة موصوفة في

Robert, M.Gagne, The Conditions of Learning, New York, Holt, Rinshart and Winston, 1966,

(8) Banathy, B., OP, Cit., P. 496.

خامسا : التنفيذ والمتابعة :

لقد تم حتى الآن تصميم كل أجزاء النظام أو البرنامج، بقي أن نضع النظام للعمل، ونلاحظ كيف يعمل ككل، وكأجزاء داخل كل واحد متحد. وهذا يعنى أننا الآن في مرحلة التنفيذ. ومرحلة التنفيذ تقتضى تقويما مستمرا لكل من النظام بكل أجزائه، ولمدى تقدم المتدربين [9] . والتقويم هنا يعني تشخيص مواطن القوة والضعف في النظام، ثم اتخاذ القرارات اللازمة للاصلاح أو لاحداث التغيرات الضرورية في عنصر من عناصر النظام أو في كل عناصره اذا اقتضى الامر ذلك، وذلك لضمان تكامل هذه العناصر في أداء مهمتها الاساسية وهي تحقيق الأهداف المحددة سلفا، وهذا ما يسمى بالتغذية الرجعية Feed back ، فالتغذية الرجعية هنا هي أسلوب لتأكيد التكامل بين عناصر النظام من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة . وهكذا نرى أن التغذية ينبغي أن تكون تغدية أمامية، ورجعية، لأن تطوير النظام لا بد وأن يسير في الاتجاهين.

وهكذا نرى أن تصميم برنامج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو في واقع الأمر تصميم وتطوير لنظام كلي متكامل، تتفاعل أجزاؤه في حركة ديناميكية من أجل تحقيق أهداف معينة. والله الموفق وعليه قصد السبيل.

---

(9) See: Emma Birkmaier, «**Evaluating the foreign language program,**» the North Central-Association Quarterly, vol, XL, No. 3, Winter, 1966, pp. 263 – 271.

الملحق الأول

الدبلوم العام

معهد اللغة العربية[10]
جامعة أم القرى
مكة المكرمة

الأهداف :

1 ـــ تعليم اللغة العربية وآدابها لغير الناطقين بها.
2 ـــ تأهيل وتدريب المعلمين المتخصصين في تدريس العربية لغير الناطقين بها.
3 ـــ اعداد البحوث الميدانية لتطوير مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها.
4 ـــ تبادل الخبرات العلمية مع المؤسسات المتخصصة في هذا المجال .

شروط القبول :

1 ـــ أن يكون المتقدم من الناطقين بلغات أخرى غير العربية.

---

(10) مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، العدد الأول، 1402هـ-1403هـ / 1982م-1983م، ص ص 331-333.

2 ــ أن يكون حاصلا على الثانوية العامة أو ما يعادلها على الأقل أو يكون حاصلا على شهادة إتمام الدراسة في تعليم العربية لغير الناطقين بها من المعهد أو ما يعادلها.

3 ــ أن يجتاز امتحان القبول (لغوي ومهني).

مدة الدراســة :

يعد هذا المعهد المعلمين لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. ويعطي المتخرج الدبلوم العام في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. والدراسة في هذا الدبلوم عامان دراسيان. ويمر الطالب خلال العامين في أربعة مستويات، والمستوى عبارة عن فصل دراسي واحد. ويدرس الطالب في كل مستوى خمسا وعشرين ساعة أسبوعيا. ومدة كل فصل دراسي (ستة عشر) أسبوعا.

الشهادة :

يمنح الخريج الدبلوم العام- في التربية وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

خطة الدراسـة

الجدول الثاني على خطة الدراسة بالدبلوم العام للتخصص التربوي بالمعهد
جدول رقـم (1)

خطة دراسة الدبلوم العام
معهد اللغة العربية ــ جامعة أم القرى

م	المواد الدراسية	المستوى الاول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	%
		عدد الساعات	عدد الساعات	عدد الساعات	عدد الساعات	
	أولا : المواد اللغوية :					
1	الأصوات اللغوية	2	2	—	—	
2	النحو	2	2	2	2	
3	الصرف	—	—	2	1	24
4	دراسة لغوية من القرآن والحديث	2	2	2	2	
5	الدراسات التقابلية	—	—	1	1	
	ثانيا : المواد المهنية :					
1	مناهج	2	2	—	—	
2	علم نفس	2	2	2	2	
3	طرق تدريس اللغة العربية	2	2	2	2	
4	الوسائل التعليمية	2	2	—	—	36
5	التربية العملية	—	1	2	2	
6	التقويم النفسي والتربوي	—	—	1	1	
7	أصول التربية الاسلامية	1	—	2	2	

	ثالثا : المواد الثقافية :					
1	الثقافة الاسلامية	2	2	2	2	
2	التدريب على الكتابة الأدبية والمقال	2	2	2	2	
3	نصوص أدبية	2	2	2	2	
4	بلاغة	—	—	2	2	
5	مواقف من سير الخلفاء	1	1	—	—	
6	المكتبة	1	1	—	—	
7	قراءة	2	2	—	—	
9	كتاب من الأدب العربي	—	—	2	2	
	المجموع	25	25	25	25	100

توصيف المقررات

1 ــ الاصوات اللغوية :

وفيه يدرس الطلاب الجهاز النطقي ووظيفة كل جزء من أجزائه، والتفريق بين المصطلحات المختلفة، مثل درجة الصوت وعلو الصوت، وصفات الاصوات كما يشمل وصف مخارج الاصوات العربية وصفاتها. كما يدرس الطلاب فكرة الاصل والفرع من الاصوات العربية، وموازنة بين ذلك وبين فكرة الفونيم عند الغربيين، ومقارنة بين الأفكار المجردة (الوحدات) وبين عمليات النطق (الاصوات الفعلية)... الخ.

2 ــ النحو :

هذا المقرر الذي يدرس في كل المستويات يدرس فيه الطلاب ما يأتي : أقسام الكلام وعلامات كل قسم، التفريق بين بنية الفعل، المعرب والمبني، وعلامات الاعراب المختلفة، المطابقة في التعريف والتنكير وفي الافراد والتثنية، والجمع الى آخره، الربط بالضمائر وغيرها، الرتبة: الصدارة، التقديم والتأخير، دراسة الجملة العربية وأركانها وأنواعها ومكملاتها، حلول الجملة محل المفرد، المنصوبات بأنواعها المختلفة.

3 ــ الصرف :

يدرس الطلاب ظاهرة الاشتقاق والتجرد والزيادة ويفرقون بين صيغ الأسماء والصفات، والاعلال والابدال.

4 ــ القراءة :

في هذا المقرر يدرس الطلاب مختارات من بعض كتب التراث مثل البيان والتبيين، والحيوان، والبخلاء، وديوان المتنبي، وديوان البحتري، والادب الصغير، والمساكين للرافعي، ووحي القلم للرافعي.. إلى آخره.

5 ــ التدريب على الكتابة الادبية والمقال :

يترك لأستاذ المادة حرية اختيار موضوعات الكتابة مع أخذ مشورة القسم على أن يشرك الاستاذ طلابه في عملية تقييم المادة المكتوبة.

6 ــ نصوص أدبية :

في هذا المقرر يدرّس للطلاب مختارات من الشعر والنثر من بعض دواوين الشعراء وكتب الادب، مثل ديوان أبي تمام، وديوان شوقي، وكتاب المحاسن والاضداد، وتحت راية القرآن للرافعي، ووحي القلم للرافعي، وتاريخ الادب العربي لطه حسين، والأمالي لأبي علي القالي، والاتجاهات الوطنية في الادب، ومراجعات في الآداب والفنون للعقاد.. الخ.

7 ــ دراسات لغوية من القرآن والحديث :

في هذا المقرر يدرس الطلاب المعالجة التطبيقية لاختلاف أسلوب القرآن عن أسلوب الحديث ودلالة ذلك على مصدريهما. والفرق بين الفاصلة القرآنية وبين السجعة والقافية. والقسم في القرآن ودلالته اللغوية، وعرض وتحليل التراكيب في القرآن التي لا تشيع في غيره. ودراسة لغوية لخطبة الوداع، ودراسة لغوية لبعض الأحاديث.

8 ــ مواقف من سير الخلفاء :

يدرس الطلاب مواقف مختارة من سيرة النبي ﷺ والخلفاء الراشدين، وتعرض هذه المواقف من خلال مجموعة من المراجع في السيرة النبوية والتاريخ الاسلامي.

9 ــ المكتبة :

في هذا المقرر يتم التعرف على بعض أمهات كتب التراث، وطرق الكشف في المعاجم.

10 ــ كتاب من الأدب العربي :

يدرس الطلاب كتابا مختارا من الأدب العربي.

11 ــ الثقافة الاسلامية :

يدرس الطلاب الموضوعات الآتية : 1 ــ العبادة في الاسلام، 2 ــ نظام الحكم في الاسلام، 3 ــ رد بعض الشبهات المثارة حول الاسلام مثل : تعدد الزوجات، قطع يد السارق، الطلاق... الخ.
ويجوز لأستاذ المادة أن يحيل الطلاب على المراجع أو يقرر بعضها، والأفضل أن يكتب لهم مذكرات في هذا الموضوع.

12 ــ مناهــج :

يدرس الطلاب في هذه المادة مفهوم المنهج، وكيف يخططونه والأسس التي يقوم بناؤه عليها، والفنيات والمهارات اللازمة لبناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. كما يدرسون مجموعة من التنظيمات المنهجية، هذا بالاضافة الى تقويم واقع مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء ما ينبغي أن يكون. ويدرس الطلاب عناصر المنهج وكيفية وضع وصياغة الأهداف التعليمية، وكيفية تحويلها الى محتوى أي الى مواد تعليمية، وفي هذا يقوم الطلاب بالتعرف على فنيات وضع المادة التعليمية، وفنيات بناء الوحدات التعليمية، ومرشد المعلم الى آخره.

13 ــ علم النفــس :

في المستوى الأول يدرس الطلاب مبادىء علم النفس التعليمي كمفهوم التعلم، وطبيعته، والدوافع، والممارسة، والتعلم بين الوراثة والبيئة، ونتاج التعلم، وتعلم المفاهيم والمعلومات، وحل المشكلات، والتفكير الناقد والابتكارى، وانتقال أثر التدريب.. الخ. وفي المستوى الثاني يدرسون علم

نفس النمو للصغار والكبار ومراحل النمو المختلفة، ومطالب كل مرحلة وأثر ذلك على عمليتي التعليم والتعلم.. الخ. وفي المستوى الثالث يدرسون نظريات التعلم المختلفة وتطبيقاتها التربوية. وفي المستوى الرابع يدرسون علم النفس اللغوي والعلاقة بين دراسة اللغة الأم واللغة الثانية.. الخ.

14 ــ طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها :

يدرس الطلاب هذا المقرر في المستويات الاربعة بالتدريج. وفيه يدرسون المفاهيم الاساسية بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والمقصود باللغة الهدف. ثم يدرسون أنواع الطرق المختلفة في التدريس وتقويم كل منها مثل طريقة الترجمة، والطريقة المباشرة، وطريقة القراءة، والطريقة السمعية الشفهية، والطريقة التوليفية... الخ،ثم يدرسون بعد ذلك الفنون اللغوية المختلفة وهي الاستماع ومهاراته وكيفية تدريسه والكلام أو التحدث ومهاراته وكيفية تدريسه، والقراءة ومهاراتها وكيفية تدريسها، والكتابة ومهارتها وكيفية تدريسها، ثم القواعد وأهداف تعليمها وطرق تدريسها.

15 ــ أصول التربية الاسلامية :

في هذا المقرر يدرس الطلاب أسس التربية الاسلامية، مع التركيز على دراسة الانسان في القرآن، وطبيعة المجتمع الاسلامي، وكيف أن التربية الاسلامية وسيلة لتحقيق كرامة الانسان والنهوض بالمجتمع. ثم يتعرضون أيضا لأهداف التربية الاسلامية وللقيم الاسلامية الثابتة من حيث أنها مصدر للأهداف التربوية. ثم يتعرضون للتربية الخلقية، ومصادرها. ثم يعرجون على أسباب ازدهار الفكر التربوي الاسلامي، ثم أسباب جموده، مع عرض موجز لأهم الشخصيات في الفكر التربوي الاسلامي، وكيفية إحياء الفكر التربوي الاسلامي الأصيل.

16 ـــ الوسائل التعليمية :

في هذا المقرر يدرس الطلاب أنواع الوسائل التعليمية المختلفة وكيفية استخدامها في التعليم والتعلم.

17 ـــ التربية العملية :

في هذا المقرر يضع المعلمون كل ما اكتسبوه من معارف ومفاهيم ومهارات موضوع التطبيق العلمي داخل الفصول الدراسية.

18 ـــ الدراسات التقابلية :

يهدف هذا المقرر الى تمكين الطلاب من التعرف على المناهج الحديثة في دراسة اللغات وفي تعليمها وتعلمها. وفيه يدرس الطلاب مفهوم التقابل في الدراسات اللغوية، وفنيات استخدام منهج التقابل، ونماذج من الدراسات التقابلية، وفي نفس المقرر تدريب على استخدام منهج التقابل. كما يدرسون مفهوم تحليل الاخطاء وتطبيق ذلك التحليل على مجموعة من الدراسات المبسطة.

19 ـــ البلاغة :

دراسة في علوم البلاغة و المعاني والبيان والبديع وأهميتها لفهم الأدب.

20 ـــ التقويم النفسي والتربوي :

يدرس الطلاب في هذا المقرر مفهوم التقويم، وأنواعه وأسسه، وكيفية عمل الاختبارات اللغوية.



الملحق الثاني

الدبلوم العام

معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب (11)
جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
بالرياض

الأهداف :

تهدف الدراسة في الدبلوم العام إلى ما يأتي :

1 ــ إعداد مدرسي لغة سعوديين اعدادا تربويا يجعلهم قادرين على تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، للتدريس في المعهد، وفي غيره في الداخل والخارج.

2 ــ إعداد مدرسي لغة من البلاد العربية والاسلامية للقيام بالتدريس، والادارة والاشراف في هذا الحقل.

3 ــ الارتقاء بمستوى المدارس العربية الاسلامية في الخارج عن طريق إتاحة الفرص لمدرسيها للالتحاق بقسم تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

شروط القبــول :

1 ـــ أن يكون الدارس قد عمل في حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مدة لا تقل عن عام.

2 ـــ أن يكون حاصلا على مؤهل لا يقل عن الثانوية العامة. كما يجوز أن يلتحق بالدبلوم العام هذا حاملو الشهادات الجامعية من أقسام اللغة العربية. ويدخل فيه أيضا حاملو الشهادات الجامعية من غير أقسام اللغة العربية من غير الناطقين بها اذا كان مستواهم اللغوي أضعف من المستوى المطلوب لشعبة الدبلوم العالي.

3 ـــ أن يجتاز بنجاح اختبار القبول اللغوي التحريري والشفوي.

4 ـــ أن يجتاز بنجاح المقابلة الشخصية.

مدة الدراســة :

1 ـــ مدة الدراسة للدبلوم العام عام دراسي واحد، مقسم الى فصلين دراسيين كل منهما 16 اسبوعا.

2 ـــ يخصص الفصل الدراسي الاول لتدريس المواد اللغوية والمواد الثقافية، ويخصص الثاني لتدريس المواد المهنية.

3 ـــ عدد ساعات الدراسة 20 ساعة كل اسبوع.

الشهادة :

يمنح الطالب عند تخرجه الدبلوم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين

خطـة الدراسـة

م	المواد المقررة	الفصل الدراسي	عدد الساعات	%
	أولا : المواد اللغوية :			
1	مقدمة في علم اللغة العام	الأول	3	
2	علم الأصوات والنظام الصوتي للغة العربية	‹‹	3	
3	الصرف والنحو	‹‹	3	35
4	التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	‹‹	3	
5	مشكلات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها	‹‹	2	
	ثانيا : المواد المهنية :			
1	أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	الأول	3	
2	طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها (بما في ذلك التربية العملية)	الثاني	7	
3	طرق تدريس المواد الدينية	‹‹	5	
4	البحث ومنهجه	‹‹	3	57,5
5	أسس بناء المناهج	‹‹	2	
6	الوسائل التعليمية	‹‹	3	
	ثالثا : المواد الثقافية :			
1	الثقافة الاسلامية	الأول	3	7,5

توصيف المقررات

1 ــ مقدمة في علم اللغة العام :

يتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ــ التعريف باللغة وعلم اللغة وميدانه.

ب ــ التعريف بأنظمة علم اللغة واختصاصات كل نظام منها.

ج ــ الفصائل اللغوية.

2 ــ علم الاصوات والنظام الصوتي للغة العربية :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ــ مقدمة في علم الأصوات :

ب ــ تقسيم الأصوات الى صامتة وصائتة ومهموسة وانفجارية واحتكاكية ومطبقة ومرققة.

ج ــ دراسة التشكيل الصوتي.

د ــ مقابلة الأصوات العربية بأصوات اللغات الاجنبية وأصوات لغات الدارسين ما أمكن.

3 ــ علم النحو والصرف :

يتضمن هذا المقرر في مجال النحو ما يأتي :

أ ــ المستويات المختلفة للوحدات البنائية وتصريفها.

ب ــ العلاقات السياقية القائمة بين وحدات التراكيب.

وتتم دراسة ما سبق مع العناية بالرتبة والتطابق والحالة الاعرابية وعلاقاتها.

ويتضمن المقرر في علم الصرف :

أ ــ بناء الكلمة وتحليلها الى وحدات صرفية حرة ومقيدة (الكلمات والزوائد)

ب ــ دراسة التصريف والاشتقاق.

ج ــ دراسة التراكيب النحوية ومكوناتها.

4 ــ التقابل اللغوي وتحليل الاخطاء: (ساعتان 2)

ويتضمن هذا المقرر ما يأتي :

أ ــ الأسس التي يقوم عليها التقابل اللغوي وتحليل الاخطاء.

ب ــ دور التقابل اللغوي وتحليل الاخطاء في تعليم اللغات لغير الناطقين بها.

ج ــ تطبيق الجانب النظري من هذه المادة على اللغة العربية لغير الناطقين بها.

5 ــ مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها: (ساعتان 2)

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ــ عرض المشكلات الخاصة بتعليم اللغة العربية.

ب ــ عرض المشكلات الخاصة بمعلم هذه اللغة .

ج ــ عرض المشكلات الخاصة باللغة العربية عند تعليمها لغير الناطقين بها.

د ــ العمل على حل هذه المشكلات في ضوء التجارب التي مرت بها بعض المؤسسات الهامة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها.

6 ــ أسس تعليم العربية لغير الناطقين بها: (3 ساعات)

ويتضمن هذا المقرر ما يأتي :

أ ــ الأسس التي يقوم عليها تعليم اللغات الاجنبية أو الثانية.

ب ــ تطبيق هذه الاسس على اللغة العربية.

7 ــ طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: (7 ساعات)

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ــ الدراسة النظرية لطرق التدريس القديمة والحديثة.

ب ــ طرق تدريس الاستماع، التحدث، الكتابة، القراءة.

ج ــ طرق تدريس عناصر اللغة (الأصوات، والمفردات والتراكيب).

د ــ التربية العملية.

8 ــ طرق تدريس المواد الدينية :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ــ طرق تدريس الموضوعات الدينية.

ب ــ طرق تدريس النصوص الدينية :

ج ــ ربط تدريس الدين بتنمية لغة الدارسين.

د ــ التربية العملية.

9 ــ مناهج البحث في علم اللغة التطبيقي :

يتعرف الدارس في هذا المقرر على طرق البحث الخاصة بعلم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. كما أنه يطلب منه إعداد بحث بإشراف أحد الأساتذة، ويعطى فيه الدارس درجة مستقلة.

10 ـــ أسس بناء المنهج :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ـــ إعداد المادة التعليمية.

ب ـــ تصميم الاختبارات وتقويمها.

ج ـــ وضع التدريبات.

11 ـــ الوسائل التعليمية :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ـــ التعريف بالوسائل التعليمية وبيان أهميتها في تعليم اللغات.

ب ـــ التدريب على استخدام الوسائل التعليمية.

ج ـــ التدريب على إنتاج وتصميم المادة المناسبة لكل وسيلة تعليمية.

12 ـــ الثقافة الاسلامية :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ـــ عرض المشكلات والقضايا المعاصرة وإيضاح موقف الاسلام منها.

ب ـــ أسلوب توظيف اللغة العربية من حيث كونها :

ـــ مدخلا للثقافة.

ـــ منبرا لعرض الحضارة الاسلامية.

ـــ قناة لنشر الاسلام والدعوة إلى الله.

* * *

الملحق الثالث

الدبلوم العالي
معهد الخرطوم لأعداد متخصصين
في تعليم اللغة العربية
لغير الناطقين بها [12]

الأهداف :

تهدف الدراسة في هذا المعهد إلى تحقيق هدفين عامين، كل منهما يشتمل على مجموعة من الأهداف الخاصة.

الهدف العام الأول هو إعداد متخصصين في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. ويشمل ذلك ما يأتي :

1 ــ إمداد الدارسين بالأسس العلمية والمعلومات النظرية التي يحتاجونها عن طريق المحاضرات وقاعات الدرس.

2 ــ عقد حلقات دراسية لمناقشة قضايا ومشاكل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

3 ــ تزويد الدارسين بالمراجع العلمية والتسجيلات الصوتية والأفلام والشرائح التي تعين في شؤون التعليم عن طريق المكتبة المتخصصة لهذا الغرض.

---

(12) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم لاعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دليل المعهد، 76–1977م، ص 140. وقد تم مؤخرا تغيير اسم المعهد إلى (معهد الخرطوم الدولي للغة العربية).

4 ــ تدريب الدارسين على استخدام أحدث وسائل التكنولوجيا في تعليم اللغات مثل معامل اللغات والوسائل السمعية والبصرية.

5 ــ تدريب الدارسين عمليا على وضع مناهج وكتب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

6 ــ تدريبهم عمليا تحت إشراف الخبراء على تدريس اللغة العربية لغير المتحدثين بها.

والهدف العام الثاني هو إعداد دراسات ميدانية وإجراء بحوث علمية من شأنها أن تثري المنهج اللغوي، وأن تيسر مهمة معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويتحقق هذا الهدف من خلال ما يأتي :

1 ــ وضع وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

2 ــ وضع وتطوير كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

3 ــ تطبيق المناهج والكتب المقترحة عمليا حتى يتسنى الحكم على مدى صلاحيتها.

4 ــ محاولة كتابة اللغات المحلية بالحروف العربية.

5 ــ إصدار مجلة علمية تنشر فيها البحوث والدراسات ذات الصلة بهدف المعهد.

6 ــ تبادل الخبرات مع المؤسسات والمراكز العلمية المتخصصة في هذا المجال.

شــروط القبــول :

يشترط لقيد الدارس ما يأتي :

1 ــ يقبل المعهد الدارسين من البلاد العربية كافة، ومن البلاد الأجنبية وخاصة الافريقية والأسيوية ممن توفدهم حكوماتهم.

2 ــ أن يكون حاصلا على الشهادة الجامعية الأولى أو ما يعادلها في ميادين اللغات وتعليم اللغات والدراسات الاجتماعية والنفسية ولا يزيد

عمره عن 35 سنة.

3 ـــ أن يرشح من بين المعلمين أو الباحثين في الميادين اللغوية والاجتماعية أو المشرفين والموجهين والمخططين التربويين أو المشتغلين بوسائل الاعلام أو الاخصائيين الاجتماعيين.

4 ـــ أن يؤدي بنجاح امتحانا في اللغة العربية على المستوى الجامعي ويجتاز أيضا اختبارا في إحدى اللغات الأجنبية.

5 ـــ أن يكون لائقا طبيا.

6 ـــ أن يكون موظفا يتقاضى مرتبا من الجهة الموفدة له في خلال مدة دراسته.

ويقدم له المعهد منحة شهرية قدرها 125 دولارا طوال فترة دراسته بشرط المواظبة على الحضور، كما يوفر له المعهد المسكن والرعاية الصحية.

مدة الدراســة :

مدة الدراســة بهذا المعهد سنتان، وفي كل سنة ثلاثة فصول دراسية ويتكون كل فصل دراسي من تسعة أسابيع تخصص للدراسة النظرية والتدريبية، والأسبوع به ما بين 18 إلى 21 ساعة دراسية.

الشهــادة :

يمنح المعهد درجة دبلوم اختصاص في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وقد تناهى إلى علم الباحث أن الطالب الذي يحصل على تقدير « جيد جدا » في الامتحانات المقررة يمنح شهادة الماجستير بدلا من الدبلوم.

خطة الدراسـة وتوصيف المقرر

السنة الأولى :

الفصل الدراسـي الأول

1 ـــ المدخل إلى التحليل الصوتي : (3 ساعات)

الأسس العامة للتحليل الصوتي في ضوء النظرية العامة لعلم اللغة الحديث، مع تدريبات عامة.

2 ـــ المدخل إلى التحليل الصرفي والنحوي : (3 ساعات)

الأسس العامة للتحليل الصرفي والنحوي في ضوء علم اللغة الحديث.

3 ـــ الأسرات اللغوية : (ساعتان)

قضية تصنيف اللغات، اللغات في إفريقيا، اللغات في آسيا.

4 ـــ نظرية التعلم : (ساعتان)

العملية التعليمية، اتجاهات حديثة في نظرية التعلم.

5 ـــ علم النفس اللغوي : (ساعتان)

اللغة والتفكير، التجريد، المعنى، الثنائية اللغوية.

6 ـــ قاعة البحـث : (ساعتان)

قضايا علم اللغة، تعريف الدارسين بأهم المؤلفات العربية والأجنبية

في هذا المجال.

7 ــ تدريبات لغوية : (3 ساعات)

وفيها يقسم الدارسون إلى ثلاث مجموعات :

(1) المجموعة أ : وتضم العرب الحاصلين على درجة جامعية في اللغة العربية وآدابها، والدارسون في هذه المجموعة يأخذون :
1 ــ تدريبات في لغة أوربية حديثة (لمدة ساعتين)
2 ــ وتدريبات في تحليل بنية لغة إفريقية أو أسيوية (لمدة ساعة).

(2) المجموعة ب : وتضم أيضا العرب الحاصلين على درجة جامعية في اللغة العربية وآدابها، والدارسون في هذه المجموعة يأخذون :
1 ــ تدريبات نحوية عربية (لمدة ساعتين).
2 ــ ونصوصاً عربية ومقالا (لمدة ساعة).

(3) المجموعة جـ : وتضم هذه المجموعة غير العرب، أو بمعنى أصح غير الناطقين بالعربية. وهؤلاء يأخذون :
1 ــ تدريبات لغوية عربية (في مختبر اللغات) لمدة ساعتين.
2 ــ نصوصا عربية ومقالاً (لمدة ساعة).

8 ــ الأنثروبولوجيا الحضارية : (4 ساعات)

النظرية العامة، واتجاهات الدراسات الانثروبولوجية، وأهم مجالات البحث.

الفصل الدراسي الثاني

1 ــ علم الأصوات العربية : (3 ساعات)
النظام الصوتي للغة العربية مع الربط بين التراث والمناهج الحديثة.

2 ــ النحو والصرف في العربية : (3 ساعات)
بناء الكلمة وبناء الجملة مع الربط بين التراث والمناهج الحديثة.

3 ــ علم اللغة الميداني : (ساعتان)
أسس جمع المادة الميدانية.

4 ــ نظرية التعلم : (ساعتان)
أهم نظريات التعلم، وقوانين التعلم المعينة في تدريس اللغات الأجنبية.

5 ــ قاعة البحث : (ساعتان)
التعريف بمراجع الموضوع.

6 ــ تدريبات لغوية : (3 ساعات)

(1) المجموعة أ : وتضم العرب الحاصلين على درجة جامعية في اللغة العربية وآدابها. ويأخذون :
1 ــ تدريبات في لغة أوربية لمدة ساعتين.
2 ــ تدريبات في تحليل بنية لغة إفريقية أو أسيوية لمدة ساعة.

(2) المجموعة ب : العرب الحاصلون على درجة جامعية في اللغة العربية وآدابها، ويأخذون :

1 — تدريبات نحوية عربية (ساعتان).

2 — نصوصا عربية ومقالا (ساعة).

(3) المجموعة جـ : للناطقين بغير العربية، وهؤلاء يأخذون :

1 — تدريبات لغوية عربية (في مختبر اللغات) لمدة ساعتين.

2 — نصوصا عربية ومقالا (لمدة ساعة)

7 — الانثربولوجيا اللغوية : (ساعتان)

الخلفية الحضارية وأثرها في قضايا اللغات وتعليم اللغات.

8 — مناهج البحث الانثروبولوجي الميداني : (ساعتان)

الفصـل الدراسي الثالث

1 — تدريبات في التحليل الصوتي : (3 ساعات)

تدريبات في التحليل الصوتي لبعض اللغات المحلية للتعرف على بنيتها الفونولوجية، وقضايا تدوينها بالحروف العربية.

2 — تدريبات في التحليل الصرفي والنحوي : (3 ساعات)

القضايا الصرفية والنحوية في العربية الفصحى في العصر الحديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة في التحليل اللغوي.

3 — علم اللغة الميـداني : (ساعتان)

تدريبات في مادة اللهجات واللغات المحلية وتسجيلها بالحرف العربي.

4 — نظرية التعلـم : (ساعتان)

الاتجاهات المعاصرة في نظرية التعلم وتطبيقها في تعليم اللغات.

5 ــ طرق التدريــس : (ساعتان)

طرق تدريس اللغات الأجنبية، الطرق والأساليب الفنية.

6 ــ قاعة البحث:(ساعتان)

تعريف توثيقي للدارسين بأهم المؤلفات العربية والأجنبية في هذا المجال.

7 ــ تدريبات لغوية : (3)

(1) المجموعة أ : (العرب الحاصلون على درجة جامعية في اللغة العربية وآدابها) يأخذون :

1 ــ 3تدريبات في لغة أوروبية حديثة (ساعتان)

2 ــ تدريبات في تحليل بنية لغة إفريقية أو أسيوية. (ساعة).

(2) المجموعة ب : (العرب الحاصلون على درجة جامعية في اللغة العربية وآدابها)

1 ــ تدريبات نحوية وعربية (ساعتان)

2 ــ نصوصا عربية ومقالا (ساعة)

(3) المجموعة جـ : (غير الناطقين بالعربية) :

1 ــ تدريبات لغوية عربية في مختبر اللغات (ساعتان)

2 ــ نصوصا عربية ومقالا (ساعة).

8 ــ الأنثروبولوجيا اللغوية : (ساعتان)

موضوع خاص : الخلفية الأنثروبولوجية، وقضية تعليم العربية في إفريقيا وآسيا.

9 ــ مناهج البحث والتحليل الاحصائي : (ساعتان)

الأسس العامة لمناهج البحث مع تطبيقات في مجال العلوم الاجتماعية والتربوية واللغوية.

السنــة الثانيــة
الفصل الدراســي الأول

1 ــ علم اللغة الميداني : (ساعتان)

اللهجات والأطالس اللغوية مع تدريبات.

2 ــ علم الدلالة والمعاجم : (ساعتان)

الأسس العامة للتحليل الدلالي.

3 ــ تاريخ اللغة والثقافة العربية : (3 ساعات)

التاريخ اللغوي لبنية اللغة ودورها في إطار الحضارة الاسلامية ودورها في المشرق الأسيوي مع الاهتمام بقضايا انتشار اللغة العربية وأهميتها الحضارية وتدوين لغات المشرق الأسيوي بالخط العربي.

4 ــ طرق التدريس : (3 ساعات)

تطبيقات علم اللغة على طرق تدريس اللغة الثانية.

5 ــ وسائل تعليمية : (3 ساعات)

التكنولوجيا الحديثة والوسائل التعليمية، تقنيات التدريب، مختبرات اللغات، التليفزيون التعليمي، التعليم بالمراسلة، إعداد بعض الوسائل التعليمية.

6 ــ قاعة البحث : (ساعتان)

قضايا تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

7 ــ تربية عملية (4 ساعات)

الفصل الدراسي الثاني

1 ــ علم الدلالة والمعاجم : (ساعتان)

المعاجم : أنواعها ومناهج إعدادها.

2 ــ علم اللغة التقابلي : (ساعتان)

أسس علم اللغة التقابلي في مجال الأصوات والصرف، تدريبات توضح الفروق بين البنية الصوتية للعربية وبعض اللغات المحلية.

3 ــ تاريخ اللغة والثقافة العربية : (3 ساعات)

التاريخ اللغوي لبنية اللغة العربية ودورها في إطار الحضارة الاسلامية في إفريقيا والأندلس مع الاهتمام بقضايا انتشار اللغة العربية وأهميتها الحضارية وتدوين اللغات الأفريقية بالخط العربي.

4 ــ الاشراف والتوجيه : (ساعتان)

مفهومه، أسسه، أساليبه الحديثة، دوره وأسسه.

5 ــ التقويم في مجال تعليم اللغات : (3 ساعات)

تقويم المنهج وتقويم الدارس، الاختبارات.

6 ــ قاعة البحث : (ساعتان)

قضايا ومشكلات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

7 ــ تربية عمليـة : (4 ساعات).

الفصل الدراسي الثالث

1 ــ علم الدلالة والمعاجم : (ساعتان)

القضايا الدلالية في اللغة العربية في العصر الحديث.

2 ــ علم اللغة التقابلي : (ساعتان)

أسس علم اللغة التقابلي، أسس علم اللغة التقابلي في مجال البنية النحوية مع تدريبات توضح الفروق بين العربية واللغات المحلية، أسس التقابل اللغوي في مجال الدلالة وتطبيقات عليها.

3 ــ اللغة العربية في العصر الحديث : (3 ساعات)

القضايا البنيوية والحضارية للعربية الفصحى في العصر الحديث ومكانتها بين اللغات الافريقية ولغات العالم الاسلامي.

4 ــ **التعليم المبرمج** : (ساعتان)

مفهومه، وتطويره، وأنواعه، وآلات التدريس، وتطبيقاته.

5 ــ **بناء المناهج** : (3 ساعات)

المنهج وأسس تنظيمه، إعداد الوحدات والبرامج التعليمية، تحديد الأهداف.

6 ــ **طرق تدريب المعلمين** : (ساعتان)

الأسس العامة للتدريب، أهم الاتجاهات ومشكلات تدريب مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

7 ــ **قاعة البحث** : (ساعتان)

قضايا ومشكلات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

8 ــ **تربية عمليـة** : (4 ساعات).

الملحق الرابع

معهد اللغة العربية
جامعة الملك سعود [13]

في جمادي الثانية 1394 هـ، صدر المرسوم الملكي بانشاء معهد لتعليم اللغة العربية لغير العرب بجامعة الرياض. وفي 1395 هـ/1975 م،تم افتتاح (معهد اللغة العربية).

أهداف المعهد :

تهدف الدراسة في هذا المعهد الى تحقيق الأغراض العامة التالية :

1 ــ تعليم اللغة العربية والثقافة العربية والاسلامية لغير الناطقين بالعربية .

2 ــ إعداد المعلمين لتدريس العربية لغير الناطقين بها .

3 ــ تدريب المعلمين العاملين في حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

4 ــ اجراء البحوث المتعلقة بتعليم العربية لغير الناطقين بها وتطوير الوسائل المساعدة على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ويشمل ذلك البحوث والدراسات اللغوية والتربوية واعداد المواد التعليمية [14].

---

(13) دليل معهد اللغة العربية، جامعة الرياض (الملك سعود حاليا)، مطابع الجامعة، 1401 هـ / 1981م.

(14) عبد المنعم أحمد حسني : «**تعليم العربية لغير العرب**» في مجلة كلية التربية ــ جامعة الرياض : دراسات، العدد الثاني، السنة الثانية، 1398هـ / 1978م ، ص 101

أقسام المعهد ومهمة كل قسم :

يتكون المعهد من ثلاث وحدات، هي كما يلي :

أولا : وحدة تعليم اللغة والثقافة : ومهمتها :

1 ـــ اعداد وتنفيذ برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

2 ـــ اعداد برامج الثقافة العربية والاسلامية لغير الناطقين باللغة العربية بالتنسيق مع الأقسام المختصة بالجامعة والاشراف على تنفيذ هذه البرامج .

3 ـــ ويشترط لقبول الطلاب للدراسة بهذه الوحدة أن يكونوا حاصلين على الثانوية العامة أو ما يعادل هذه الشهادة .

ويمنح المعهد الدارسين في هذه الوحدة شهادات المراحل في اللغة العربية لغير الناطقين بها وهي :

(1) شهادة المرحلة الأساسية .

(2) شهادة المرحلة المتوسطة .

(3) شهادة اتمام الدورة .

وتقدم هذه الوحدة نوعين من الدورات : الدورة المكثفة، والدورة غير المكثفة .

أما الدورة المكثفة فهي عبارة عن برنامج صباحي مكثف، يقع في 4 فصول دراسية، لكل فصل مستويان، وبذلك تكون مستويات الدورة 8 مستويات . والدراسة فيه بمعدل 30 ساعة أسبوعيا بما في ذلك ساعة واحدة يوميا في مختبر اللغة ، وساعتان أسبوعيتان لتلاوة القرآن الكريم .

والدورة غير المكثفة هي عبارة عن برنامج مسائي ، خصص لغير المتفرغين . والدراسة فيه بمعدل 6 ساعات في الأسبوع . يقضي الدارس منها 4 ساعات ونصف ساعة في الصف، 90 دقيقة في المختبر . ويستغرق

نفس المدة المخصصة للدورة المكثفة . والدراسة في هذا البرنامج ستة مستويات ، تؤدي بالدارس الى ما يسمى بنهاية المرحلة الأساسية .

ثانيا : وحدة تدريب المعلمين أثناء الخدمة : ومهمتها :

1 ــ وضع البرامج اللازمة لتدريب المعلمين في حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والاشراف على تنفيذ هذه البرامج سواء في الرياض أو في الخارج .

2 ــ متابعة المناهج والمواد التعليمية والوسائل المعينة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والاشراف على إجراء البحوث والدراسات .

3 ــ اصدار النشرات والكتب الدراسية وغير ذلك مما له صلة برسالة المعهد وأهدافه .

وتقدم هذه الوحدة دورات قصيرة للتدريس أثناء الخدمة للمدرسين الذين يعملون في حقل اللغة العربية لغير الناطقين بها . والهدف من هذه الدورات تعريف المدرسين بالأساليب الحديثة في تدريس العربية لغير الناطقين بها . وتتراوح مدة الدورة ما بين 6 أسابيع الى 12 أسبوعا . وقد تقام الدورات في مدينة الرياض أو في أي بلد خارجها . وتشمل هذه الدورات : الدورات الصيفية التي تعقد لتدريب المعلمين .

ثالثا : وحدة اعداد المعلمين :

الدبلوم العالي (15)

أهداف برنامج الدبلوم العالي :

من الأهداف المذكورة للمعهد ككل يمكن استنباط أن الهدف الرئيسي لبرنامج الدبلوم العالي هو : إعداد معلمين تكون لديهم الخبرة لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها . وما عدا ذلك لم أقع عليّ أهداف أخرى محدودة لهذه البرامج .

شروط القبول :

يشترط للتسجيل في برنامج الدبلوم العالي ما يأتي :

1 ــ أن يكون الطالب حاصلا على الأقل على ليسانس أو بكالوريوس في اللغة العربية أو الدراسات الاسلامية من جامعة عربية بتقدير « جيد » على الأقل .

2 ــ أن يجيد اللغة العربية المعاصرة (ويخضع الطالب للتأكد من ذلك الى امتحان يعقده المعهد) .

3 ــ الالمام العملي بلغة أجنبية ، وتفضل الانجليزية .

وهناك برنامج صباحي خصص لتقوية الذين تتوفر فيهم المؤهلات الأكاديمية للالتحاق ببرنامج الدبلوم العالي ، لكنهم يحتاجون الى مزيد من التقوية في اللغة العربية . ويمكن للناجحين منهم الالتحاق بدورة الدبلوم .

---

(15) دليل معهد اللغة العربية، جامعة الرياض (الملك سعود حاليا)، مطابع الجامعة، 1401هـ / 1981م.

وتختلف نوعية الدراسة ومدتها تبعا لاحتياجات الدارسين .

مدة الدراسة :

اعداد المعلمين من خلال هذه الوحدة يتم عن طريق ما يسمى « بدورة الدبلوم » وفي هذه الدورة يتم اعداد الدارس للحصول على دبلوم عال في طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . ومدة الدراسة 24 ساعة معتمدة أسبوعيا في كل فترة دراسية . منها 15 ساعة للمواد الاجبارية و 9 ساعات للمواد الاختيارية، والدورة فترتان أي فصلان دراسيان .

الشــهادة :

يمنح المعهد شهادة « دبلوم عال » في طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ،ويستطيع من يحصل عليها الالتحاق ببرنامجي الماجستير ثم الدكتوراه .

خطة الدراسة

أ ــ المقررات الاجبارية

على الطالب أن يقضي خمس عشرة ساعة في دراسة المواد الاجبارية الآتية :

1 ــ بنية الكلمة ونظم الجملة في اللغة العربية	(3)
2 ــ التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	(3)
3 ــ طرائق تدريس اللغة العربية لغير العرب	(3)
4 ــ الوسائل المعينة في تعليم اللغة	(2)
5 ــ التربية العملية	(4)
6 ــ علم اللغة الحديث	(3)
7 ــ النظام الصوتي للغة العربية	(3) [16]

يقضي الطالب (15) خمس عشرة ساعة في دراسة المقررات الخمسة الأولى . ويدرس أيضا المقررين السادس والسابع لمدة (6) ست ساعات أسبوعيا ، لكنهما لا يحسبان للتخرج فلا يضمان لمعدل الطالب التراكمي حيث أنهما من متطلبات الجامعة .

(16) ادارة الدراسات والتنظيم بجامعة الملك سعود : دليل جامعة الملك سعود للعام الجامعي 1400-1401هـ مطابع جامعة الملك سعود، ص 125.

ب ـــ المواد الاختيارية :

وحصة هذه المواد الاختيارية هي تسع ساعات تقضى في دراسة ثلاثة من المواد الآتية :

1 ـــ علم الدلالة والمعاجم .
2 ـــ علم اللغة الاجتماعي .
3 ـــ علم اللغة النفسي .
4 ـــ التذوق الأدبي .
5 ـــ الاتجاهات الحديثة في علم اللغة التطبيقي (لغوي) .
6 ـــ المواد التعليمية اللغوية : اعدادها وتقييمها (تربوي) .
7 ـــ بحوث في علم اللغة التطبيقي .

المواد المطلوبة على المستوى الجامعي :

يشترط على من لم يدرس (علم اللغة الحديث) و (أصوات اللغة العربية) من قبل ، أن يتم بنجاح دراستهما في برنامج الدبلوم، ولا يحسبان في معدله التراكمي . وحصة هذين المقررين ست ساعات ، ثلاث لكل منهما .

توصيف المقررات

1 ـــ بنية الكلمة ونظم الجملة في اللغة العربية : (3 ساعات)

يدرس الطالب في هذا المقرر تقسيما للوحدات البنائية ومستوياتها، ثم أقسام الكلام، وأنواع الجملة مع دراسة تفصيلية للعلاقات الرأسية والأفقية ، وتشمل : الرتبة والتضام والتطابق .. الخ .

2 ــ التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء : (3 ساعات)

يتناول هذا المقرر مميزات التراكيب الصوتية والصرفية والنحوية للغة العربية والفروق بين هذه المميزات وبعض لغات الطلبة الدارسين، كما يعالج تمثيل الفروق بين التراكيب في اللغتين العربية والانجليزية وغيرها للتنبؤ بنوعية الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها الطلاب بسبب الخلافات الموجودة في اللغتين وذلك باستعمال الأساليب الحديثة في المقارنة والتقابل اللغوي . ويركز الجزء الثاني على تحليل الأخطاء وتصنيفها ومعرفة سبب الوقوع فيها .

3 ــ طرائق تدريس اللغة العربية لغير العرب : (3 ساعات)

يدرس الطالب في هذا المقرر طرائق تدريس المهارات اللغوية المختلفة : (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وتدريس العناصر اللغوية : (الأصوات وبنية الكلمة، ونظم الجملة والمفردات)، وكذلك تدريس المعلومات المتعلقة بالثقافة العربية والاسلامية بالاضافة الى بعض أساليب تقويم تحصيل الدارسين في اللغة .

4 ــ الوسائل المعينة في تعليم اللغة : (2 ساعتات)

تهدف هذه الدراسة الى تعريف الدارس بالوسائل السمعية والبصرية المعينة لتعليم اللغة، ويشمل ذلك التعريف بمختبر اللغة وأجهزة تسجيل الصوت ، ووسائل عرض الصور الثابتة والمتحركة والبطاقات واللوحات وأشباهها ، وأسلوب الاستفادة من هذه الوسائل في تدريس اللغة .

5 ــ التربية العملية : (4 ساعات)

يتناول هذا المقرر على تحضير خطط نموذجية لدروس مصغرة مع

تقديمها ، ومناقشتها (التدريس المصغر) . ويهتم اهتماما كبيرا بالتدريب على التدريس الفعلي لمستويات مختلفة .

6 ـــ علم الدلالة والمعاجم : (3 ساعات)

يتناول هذا المقرر الأسس اللغوية في تصنيف المعجم (وخاصة المعجم الثنائي للغة) ، ويبحث بالتفصيل في أصناف المعلومات الواجب توفرها في المعجم كالمعلومات الصوتية والصرفية والدلالية ويثير أهم مشكلات صناعة المعجم العربي لغير الناطقين بالعربية مثل ترتيب مواد المعجم وغيرها . وفي هذا المقرر يدرب الطلاب عمليا على تصنيف معاجم عربية صغيرة تكون فيها لغة الترجمة هي لغة الطالب الثانية .

7 ـــ علم اللغة الاجتماعي : (3 ساعات)

ويعالج هذا المقرر قضايا علاقة اللغة بالمجتمع ويركز بصورة خاصة على ظاهرة اللهجات ، والازدواج اللغوي، والثنائية اللغوية بأنواعها ، وأثر ذلك في تعلم اللغات الأجنبية .

8 ـــ علم اللغة النفسي : (3 ساعات)

يعالج هذا المقرر العلاقة بين النمو الجسمي والنفسي والتطور اللغوي من جهة ، والعوامل النفسية والتربوية التي تؤثر في تعلم اللغات والمهارات اللغوية من جهة أخرى ، مع معالجة سريعة لموضوع الاضطرابات اللغوية : أسبابها وعلاجها .

9 ـــ التذوق الأدبي : (3 ساعات)

يقدم هذا المقرر اشارات مختصرة لصور من النقد الأدبي في العصور

القديمة لبيان وجوه الاستحسان ، مع دراسة لأهم الكتب التي عرضت للوجوه الجمالية ووجهة نظر أصحابها مقارنة مع نماذج من العصور المتأخرة ، ثم دراسة لأثر الثقافات الحديثة في تلوين التذوق الأدبي في مدارس التقليديين ومدارس المتأثرين بثقافة الغرب ثم في المدرسة الرومانسية (أبوللو والمهجر) ثم عرض للمذاهب الأدبية الحديثة .

10 ــ الاتجاهات الحديثة في علم اللغة التطبيقي (3 ساعات)

يقدم هذا المقرر التطورات الجديدة في حقل تعليم اللغات الأجنبية بما في ذلك النظريات وأساليب التدريس واستعمال التقنية الحديثة .

11 ــ مواد تعليم اللغة العربية (3 ساعات)

يعالج هذا المقرر الأسس العلمية في اعداد المواد التعليمية وذلك من حيث تحديد الأهداف ، واختيار المادة اللغوية والثقافية وتنظيمها ، ووسائل تقديم المادة اللغوية ، وأساليب تقويمها .

12 ــ بحوث في علم اللغة التطبيقي : (3 ساعات)

يعالج هذا المقرر بعض التجارب العلمية في اعداد البحوث والمقالات والتقارير عن موضوعات مختارة في حقل تدريس العربية كلغة ثانية، ويتم تحديد هذه الموضوعات في ضوء حاجات المعلمين ، ويمهد لها بتقويم الدراسات والتجارب التي قام بها المعنيون بتدريس العربية في العالم العربي وخارجه .

13 ــ علم اللغة الحديث : (3 ساعات)

يدرس الطالب في هذا المقرر مدخلا في علم اللغة العام يتضمن تعريفا باللغة واللغوي ومناهج البحث في اللغة ، ودراسة لاختصاص فروع

علم اللغة .

14 ــ النظام الصوتي للغة العربية :   (3 ساعات)

يدرس الطالب في هذا المقرر مقدمة في علم الأصوات العام تتضمن تعريفا بالفونيتيك والفونيميك وبجهاز النطق الانساني وتقسيم الأصوات بحسب المخرج والكيفية والحالة .

***

الملحق الخامس

الدبلوم العالي

معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب
بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية (17)

الأهداف :

1 ــ اعداد مدرسي لغة سعوديين اعدادا تربويا يجعلهم قادرين على تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ، للتدريس في المعهد ، وفي غيره من المعاهد والمجالات في الداخل والخارج .

2 ــ اعداد مدرسي لغة من البلاد العربية والاسلامية للقيام بالتدريس والادارة والاشراف في هذا الحقل .

3 ــ الارتقاء بمستوى المدارس العربية الاسلامية في الخارج عن طريق اتاحة الفرص لمدرسيها للالتحاق بهذا البرنامج وغيره من برامج اعداد المعلمين .

---

(17) دليل معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، 1403 هـ / 1983م، ص 39 ــ 47 .

شروط القبول :

يقبل للدراسة ببرنامج الدبلوم العالي من تتوفر فيهم الشروط الآتية :

1 — الحاصلون على الليسانس في اللغة العربية أو ما يعادلها بتقدير « جيد جدا » .

2 — أن يقدم المتقدم تزكيتين علميتين .

3 — أن لا يزيد عمر المتقدم عن 45 عاما .

4 — أن يجتاز المتقدم الامتحان اللغوي التحريري والشفوي الذي يعقد للتأكد من قدرته على الدراسة .

5 — أن يجتاز المقابلة الشخصية .

مدة الدراسة :

1 — مدة الدراسة في هذا البرنامج عام دراسي واحد .

2 — يتكون العام الدراسي من فصلين دراسيين ، كل فصل منهما 16 أسبوعا وعدد الساعات في الأسبوع 20 ساعة .

3 — يخصص الفصل الدراسي الأول لتدريس المواد اللغوية والثقافية .

4 — ويخصص الفصل الدراسي الثاني لتدريس المواد المهنية .

الشهـادة :

يمنح الطالب بعد تخرجه شهادة الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

خطـة الدراسة

يدرس الطلاب في هذا البرنامج المقررات الدراسية الآتية كما هو واضح في الجدولين الأول والثاني التاليين :

المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الأول

مسلسل	المقـررات الـدراسيـة	عدد الساعات
1	مقدمة في علم اللغة العام	3
2	مقدمة في علم الأصوات	3
3	علم النحو والصرف	3
4	علم الدلالة	1
5	علم المعجم وصناعته	1
6	التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	3
7	مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	2
8	أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	2
9	الثقافة الاسلامية	2
	المجمـوع	20

المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الثاني

مسلسل	المقرر الدراسي	عدد الساعات
1	طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها (والتربية العملية)	7
2	طرق تدريس المواد الدينية (والتربية العملية)	4
3	البحث ومنهجه	3
4	أسس تصميم منهج في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	3
5	الوسائل التعليمية	3
	المجمـــوع	20

توصيف المقررات

1 ــ مقدمة في علم اللغة العام :

يتضمن هذا المقرر ما يلي :

1 ــ التعريف باللغة .
2 ــ التعريف بعلم اللغة واختصاصاته.
3 ــ اللغة والحضارة .
4 ــ الفصائل اللغوية .
5 ــ مناهج البحث في اللغة .
6 ــ التعريف بالمصطلحات الواردة في كتب اللغة وشرحها .
7 ــ أنظمة علم اللغة واختصاص كل نظام .

2 ــ مقدمة في علم الأصوات والنظام الصوتي للغة العربية :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ــ علم الأصوات وأقسامه .
ب ــ تفصيل دراسة علم الأصوات التطبيقي .
ج ــ دراسة الأصوات القطعية (الصامتة ــ والصائتة) .
د ــ دراسة ظواهر الأصوات فوق القطعية (النبر ، والوقفة ، طبقة الصوت ، التنغيم) .
ه ــ دراسة التقابل وتحليل الأصوات فيما جاورها .
و ــ مقارنة الدراسات الصوتية العربية عند القدماء بدراسات المحدثين .
ز ــ يطبق هذا المقرر على اللغات الأوربية ولغات الدارسين ما أمكن .

3 ــ علم الصرف والنحو :

يدرس هذا المقرر في ضوء الحفاظ على الأصول العربية مع الاستفادة من ثمرات علم اللغة الحديث ، ويطبق على اللغات الأوربية ولغات الدارسين ما أمكن ذلك، كما يشمل التعريف بعلم الصرف والنحو واختصاصات كل منهما .

أما في مجال علم الصرف فيتضمن المقرر ما يأتي :

أ ــ تقسيم الوحدة الصرفية .
ب ــ تقسيم الكلمة الى مجردة ومزيدة ومركبة ودلالات أجزائها .
ج ــ دراسة الاشتقاق ولواصق التصريف .
د ــ دراسة جداول التصريف بالتفصيل (العدد ، النوع ، الشخص ،

التعيين ، الزمن ، البناء للمعلوم والمجهول ... الخ) .

وفي مجال علم النحو يتضمن ما يلي :

أ — تقسيم الوحدات البنائية الى مستويات تشمل (الكلمة ، التركيب ، والتركيب غير الاسنادي ، الجملة) .

ب — تحليل التركيب غير الاسنادي الى أبواب تشمل :
(المضاف ، والمضاف اليه ، الاسم وتوابعه ، الموصول وصلته ، العدد، المعدود، الفعل ومكملاته) .

ج — تقسيم الجملة الى بسيطة ومركبة مع دراسة لأشكال كل منها وتوزيعها الموقعي .

د — دراسة كل ذلك في ضوء العلاقات الرأسية (الاختيار ، وقاعدة الاستبدال) ، والعلاقات الأفقية (النظام ، الرتبة ، التطابق ، الحالة الاعرابية ، علاقاتها) .

هـ — دراسة أنواع الربط بين أجزاء الجملة .

و — دراسة تحليل الجملة عن طريق المكونات المباشرة ، وطرق التحليل التحويلي والتوليدي .

4 — علم الدلالــة :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ — التعريف بالأدلة وأنواعها .

ب — دلالة حروف مادة الكلمة .

ج — دلالة المفردات .

د — دلالة الجمل .

هـ — التطور الدلالي .

5 ــ علم المعجم وصناعته:

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ــ معنى المعجم في الدراسات الحديثة .

ب ــ الأسس المطلوب توفرها في صناعة المعجم .

ج ــ أنواع المعاجم (أحادية ــ وثنائية ... الخ) .

د ــ المعاجم العربية : دراستها وتقويمها .

6 ــ التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ــ التقابل اللغوي تعريفه وأهميته .

ب ــ تطبيقاته العملية وكيفية الاستفادة منه في تصميم المنهج ، ووضع المادة ، وبناء الاختبارات ، ووضع التدريبات .

ج ــ التعريف بتحليل الأخطاء وأهميته .

د ــ أسس التحليل ومستوياته .

هـ ــ جمع المادة الدراسية واجراء التحليل عليها ، وفقا لأسس التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء من قبل الدارسين .

7 ــ مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ــ دور اللغة العربية ومكانتها والأغراض المختلفة لدراستها .

ب ــ نبذة عن تجارب بعض المؤسسات التعليمية في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها .

ج ــ دراسة المشكلات المتعلقة باعداد المعلم الكفء .

د ــ دراسة المشكلات المتعلقة بالدارس .

هـ ــ دراسة المشكلات المتعلقة باللغة العربية .

و — دراسة المشكلات المتعلقة بالمادة الدراسية ووسائل اعدادها .
ز — ايجاد الحلول العملية لكل ما سبق .

8 — أسس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :
أ — الأسس العامة لتعليم اللغات الأجنبية .
ب — الأسس الخاصة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

9 — الثقافة الاسلامية :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :
أ — عرض المشكلات والقضايا المعاصرة ، وايضاح موقف الاسلام منها .
ب — أسلوب توظيف اللغة العربية :
(1) مدخلا للثقافة الاسلامية .
(2) منبرا لعرض الحضارة الاسلامية .
(3) قناة لنشر الاسلام والدعوة الى الله .

10 — طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :
أولا :
أ — دراسة نظرية في طرق التدريس القديمة والحديثة بصفة عامة .
ب — طرق تدريس المواد التي تؤدي الى اكساب المهارات الأساسية : (فهم المسموع — المقروء — التحدث — القراءة — الكتابة).
ج — طرق تدريس عناصر اللغة العربية (أصواتها — مفرداتها — بنية الكلمة — نظم الجملة) .

ثانيا : التربية العملية .

11 ــ طرق تدريس المواد الدينية :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ــ طرق تدريس القرآن الكريم والحديث والتفسير والتوحيد والفقه .

ب ــ طرق تنمية المهارات اللغوية خلال الدرس الديني .

ج ــ التربية العملية .

12 ــ البحث ومنهجه :

في هذا المقرر يتعرف الطالب على طرق البحث الخاصة بعلم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . كما أنه يطلب منه اعداد بحث تحت اشراف أحد الأساتذة ، ويعطي فيه درجة مستقلة .

13 ــ أسس تصميم منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ــ إعداد المادة التعليمية .

ب ــ تصميم الاختبارات .

ج ــ وضع التدريبات .

د ــ تقويم كل تلك الجوانب .

14 ــ الوسائل التعليمية :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ــ التعريف بالوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم اللغات، خاصة مختبر اللغة .

ب ــ التدريب العملي على استخدام تلك الوسائل .

ج ــ التدريب على استخدام وتصميم المواد المستعملة في تلك الوسائل .

الـمـلـحـق الســادس

ماجستير الجامعة الأمريكية
بالقاهـرة

الأهداف :

لا توجد أهداف لهذا البرنامج في الدليل .

شروط القبول :

1 ــ يقبل الحاصلون على درجة البكالوريوس في:الآداب ، اللغة العربية ، والدراسات الاسلامية ، ودراسات منطقة الشرق الأوسط ، أو لغة حديثة (وفي هذه الحالة سوف يكون المتقدم مطالبا بأن يأخذ بعض المقررات الاضافية في حقل الدراسات العربية).

2 ــ وبالنسبة لغير الناطقين بالعربية،الذين يحملون درجات في غير اللغة العربية أو الدراسات الاسلامية، سوف يكونون مطالبين باجتياز امتحان قبول للتأكد من سيطرتهم على اللغة العربية وقدرتهم على الدراسة بها في هذا البرنامج . ومستوى القدرة اللغوية المطلوبة للقبول هنا ليست أقل من مستوى قدرة هؤلاء الذين درسوا اللغة العربية وآدابها .

مدة الدراسة :

يدرس الطالب سبعا وعشرين ساعة (27) كحد أدنى بالاضافة الى كتابة بحث تحت إشراف أحد الأساتذة المتخصصين . هذا هو الحد الأدنى للتخرج ،وفي ظروف خاصة ، وبموافقة الأستاذ المشرف على الطالب ، يجوز له أن يستبدل البحث بزيادة الحد الأدنى للدراسة من (27) سبع وعشرين الى (33) ثلاث وثلاثين ساعة . وفي هذه الحالة يعقد للطالب امتحان شامل Comprehensive examination وهو امتحان شفوي يعقد فقط للطلاب الذين لا يكتبون بحوثا .

أما الطلاب الذين يأخذون سبعا وعشرين (27) ساعة بالاضافة الى كتابة البحث ، فيختبرون اختبارا تحريريا في المواد التي يدرسونها . أما البحث الذي يكتبونه فهو بحث مهني في أحد موضوعات تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية . ولا بد أن يتم البحث تحت الاشراف الدقيق لأحد الأساتذة المتخصصين ، بالاضافة الى لجنة مشكلة لهذا الغرض(18).

الشهادة :

يمنح الطالب الذي أدى الامتحانات المطلوبة بنجاح درجة الماجستير في الآداب (تدريس العربية كلغة أجنبية) .

خطة الدراسة

برنامج تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية مبني على أساس نظري وتطبيقي في نفس الوقت ، وهو مصمم ليقابل هذه الحاجة .

---

(18) American University in Cairo, 1980 - 82,.Catalog, PP. 119 — 121.

المقررات الاجبارية على جميع الطلاب :

(1) 503 — العوامل النفسية في تعلم اللغة .
(2) 510/511 — طرق تدريس اللغات الأجنبية .
(3) 550 — علم اللغة العام : (هذا المقرر مطلوب من هؤلاء الذين لم يدرسوه من قبل) .
(4) 553 — اللغة والثقافة .
(5) 555 — قاعة البحث .

المواد الاختيارية :

بالاضافة الى المقررات السابقة ، فكل طالب عليه أن يختار أحد المقررات الآتية :

(1) 512 — علم الأصوات .
(2) 550 — علم اللغة العام .
(3) 551/552 — قواعد اللغة العربية .
(4) 560 — دراسة تحت الاشراف في طرق تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية .

توصيف المقررات (19)

1 ـــ الاختبار والتقويم في تدريس اللغات : (3 ساعات) ،في الفصل الدراسي الأول.

النظرية والتصميم للاختبارات التشخيصية ، اختبارات التحصيل ، اختبارات الكفاءة ، اختبارات الممارسة ، سواء كانت مقننة أو من صنع المدرس ، مع التأكيد على تقويم الاختبار . والمطلب الأساسي هنا هو : مدخل في علم النفس .

2 ـــ العوامل النفسية في تعلم اللغة العربية : (3 ساعات) في الفصل الدراسي الثاني.

نظريات التعلم الرئيسية وتطبيقاتها في تعلم اللغة ، اكتساب اللغة الأولى ، تعلم اللغة الثانية ، تطبيقات التدريس . والمقدمة الأساسية هنا هو : مدخل في علم النفس .

3 ـــ مصادر تدريس اللغة الأجنبية : (3 ساعات) في الفصل الدراسي الثاني .

تطبيق التقنيات الحديثة في تعليم اللغات ، مثل استخدام معامل اللغات ، التلفاز التعليمي ، الصور المتحركة ، والوسائل السمعية والبصرية الأخرى ، تقديم الوسائل المستعملة في تعلم اللغة الأجنبية .

---

(19) American University in Cairo, 1980 - 82. Catalog, PP. 119 - 121.

4 ــ طرق تدريس اللغات الأجنبية : (3 ساعات) في الفصل الدراسي الأول .

الطرق والأساليب الرئيسية في تعليم اللغات والنظريات الكامنة خلفها ، تحليل عملية التدريس ، والممارسة داخل الفصل الدراسي ، تقويم تدريس اللغة ، وتطوير طرق ومواد بديلة .

5 ــ علم الأصوات : (3 ساعات) في الفصل الدراسي الأول .

دراسة أصوات الكلام ، وسمات اللغة ، بمقارنتها بالانجليزية ، كما يشمل الترجمة لمجموعة كبيرة من أنماط الأصوات دراسة النظرية الصوتية ، الشاملة ، القواعد ، التناقضات الحالية .

6 ــ دراسة تقابلية للعربية والانجليزية : (3 ساعات) في الفصلين الأول والثاني .

القضايا والممارسات الحالية في التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء ومقارنة النظام التركيبي للعربية بالانجليزية وانعكاساتها التطبيقية في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية . والمطلب الأساسي لهذه الدراسة هو أن يكون لدى الطالب معلومات وافية عن اللغة العربية واللغة الأنجليزية .

7 ــ علم اللغة العام : (3 ساعات) في الفصل الأول .

دراسة نظريات الوصف والتحليل اللغوي كما طبقت في الأوضاع التاريخية والمعاصرة للغات (خاصة العربية والانجليزية) .

8 ــ القواعد العربية : (3 ساعات) في الفصلين الأول والثاني .

تحليل المفهومات الأساسية للقواعد العربية التقليدية في ضوء

النظريات اللغوية الحديثة ، بهدف اقتراح طرق بديلة للتحليل والتركيب .

9 ــ **اللغة في الثقافة** : (3 ساعات) في الفصلين الأول والثاني .

أثر الظواهر الاجتماعية على الشكل اللغوي .

10 ــ **قاعة البحث** : (3 ساعات : في الترمين الأول والثاني) .

موضوعات خاصة ، وقضايا معاصرة في النظريات اللغوية العربية وفي تدريس اللغة .

11 ــ **دراسة تحت الاشراف في تدريس العربية كلغة أجنبية** :

(3 ساعات في الترمين الأول والثاني) .

بحوث فردية في موضوعات خاصة من اهتمام الطالب .

* * *

الملحق السابع

الماجستير

معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب
جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

الأهداف :

هي نفس أهداف الدبلوم العام والدبلوم العالي سالفة الذكر .

شروط القبول :

1 ــ أن يكون الطالب حاصلا على درجة الدبلوم العالي بتقدير جيد جدا على الأقل بمعهد تعليم اللغة العربية لغير العرب بها بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية أو ما يعادلها.

2 ــ أن يجتاز المقابلة الشخصية.

3 ــ أن يقدم تزكيتين علميتين.

مدة الدراسة :

1 ــ المدة المقررة للحصول على درجة الماجستير لا تقل عن سنة اعتبارا من بداية التسجيل .

2 ـــ تكون الدراسة للماجستير بالمقررات الدراسية وبالبحث .

3 ـــ عدد الساعات الدراسية 15 ساعة في الأسبوع .

4 ـــ يخصص الفصل الدراسي الأول للمقررات ، وبعد نجاح الطالب في هذا الفصل يعد بحثا باشراف أحد الأساتذة .

الشهادة :

يمنح الطالب عند الانتهاء من دراسته في هذه المرحلة درجة الماجستير في علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها [20].

(20) دليل معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، 1403 هـ ـــ 1983م، صص 48 ـــ 51.

خطة الدراسة

جدول
المقررات الدراسية لدرجة الماجستير

مسلسل	المقررات في الفصل الدراسي الأول	الساعات
1	علم اللغة وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	3
2	تصميم منهج لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الثقافة الاسلامية	3
3	أسس تصميم الكتاب المدرسي	3
4	علم اللغة النفسي	3
5	دراسات نحوية وصرفية	3
	المجموع	15

الفصل الدراسي الثاني

يعد الطالب بحثا تحت اشراف أحد الأساتذة

توصيف المقررات

1 ـــ علم اللغة التطبيقي :

يتضمن هذا المقرر :

أ ـــ دراسة للخلفية التاريخية لعلم اللغة التطبيقي ، ومدارسه .

ب ـــ كيفية تطبيق علم اللغة على تدريس فروع اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية وكيف يستفاد منه في وضع المعاجم .

2 ـــ تصميم منهج لتدريس اللغة العربية في ضوء الثقافة الاسلامية :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ـــ أهمية التأليف باللغة العربية في مقابل التأليف باللهجات العادية .

ب ـــ اختيار المفردات والتراكيب ذات الصبغة الاسلامية .

ج ـــ اختيار الموضوعات ذات المضامين الاسلامية .

3 ـــ أسس تصميم الكتاب المدرسي لغير الناطقين بالعربية :

ويتضمن هذا المقرر ما يلي :

أ ـــ تعريفا بالشروط المطلوبة في الكتاب المخصص لتعليم العربية لغير الناطقين بها من حيث المادة ونوع التدريبات اللغوية والوسائل الايضاحية (كالخط والرسومات والصور ... الخ) .

ب ـــ تقديم نموذج للدراسة والتقويم مثل كتاب جامعة متشجان ، أو أحد كتب المعهد في مقرر دراسي معين .

4 ـــ علم اللغة النفسي :

ويتضمن هذا المقرر ما يلى :

أ ـــ العوامل النفسية المؤثرة في تعليم اللغات الأجنبية .
ب ـــ أهم نظريات التعلم وتطبيقاتها على اللغات .
ج ـــ اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية .
د ـــ الترابط الدلالي بين لغة ولغة أخرى وأثره في المتعلم .

5 ـــ دراسات نحوية وصرفية :

وتشمل بعض الدراسات في النحو والصرف .

6 ـــ علم النفس العام : (3 ساعات) :

ويتضمن هذا المقرر دراسة لأسس علم النفس ، وسيكولوجية التعلم والنمو النفسي .

7 ـــ مناهج البحث العلمي : (3 ساعات) [21]

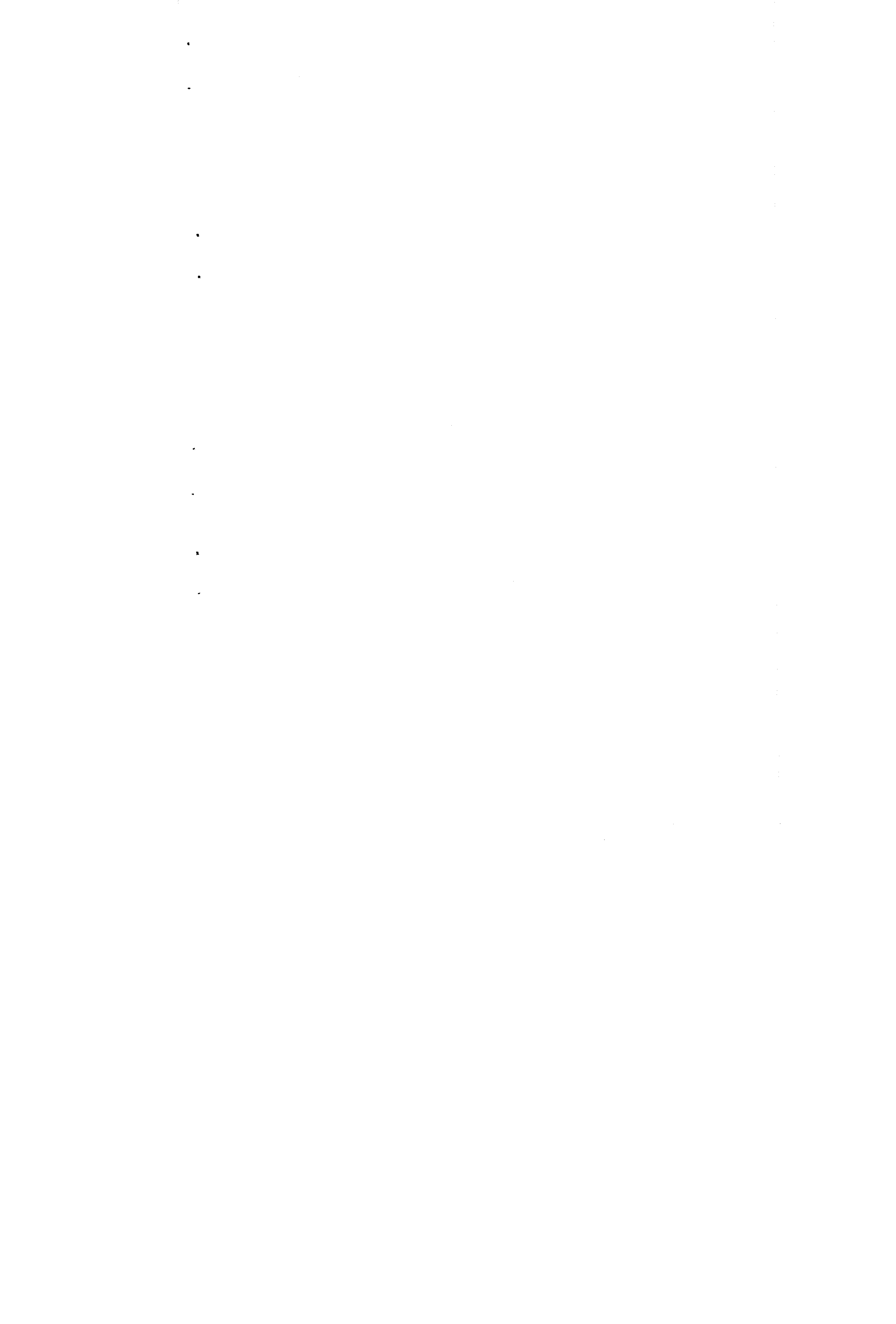
ويتضمن هذا المقرر دراسة لمناهج البحث في اللغة : المنهج الوصفي ، والمنهج التاريخي ، والمنهج المقارن ، ومناهج البحث في التربية والعلوم الاجتماعية بصفة عامة . كما يتضمن تدريس كيفية اعداد البحث ، ويشمل ذلك جمع المادة وتصنيفها ، واستخدام المراجع ، وتبويب الرسالة ، وكتابة التقرير .

8 ـــ البحث :

يقدم الطالب بعد النجاح في هذه المقررات بحثا في فرع من فروع علم اللغة التطبيقي في مجال تدريس العربية باعتبارها لغة أجنبية غير لغة الأم .

---

(21) لا توجد لهذا المقرر « مناهج البحث العلمي » وأيضا المقرر السابق « علم النفس العام » ساعات معتمدة للدراسة كما هو واضح في جدول المقررات الدراسية، ومدة الدراسة، ولا يدري الباحث متى يدرس الطالب هذين المقررين، والأرجح أنه يدرسهما في الفصل الدراسي الثاني، وهو الفصل المخصص لاعداد البحث.



الملحق الثامن

ماجستير جامعة منيسوتا
بالولايات المتحدة الامريكية

الأهداف :

الهدف العام من الدراسة في هذا البرنامج هو مساعدة مدرس اللغة الثانية وثقافتها على زيادة قدرته ومهارته في العمل كمدرس فنان وماهر داخل الفصل الدراسي . ولهذا فان هذا البرنامج موجه أصلا نحو حل المشاكل العملية التي تحدث داخل حجرة الدراسة . أما الأهداف الخاصة ، فهذه تختلف باختلاف الطلاب وحاجاتهم واختباراتهم التي يتم تحديدها من قبل « جماعة تقدير الحاجات » التي سوف نتكلم عنها فيما بعد . وعلى هذا فالأهداف الخاصة التي يجب أن يحققها البرنامج تختلف باختلاف كل طالب . لكنها — على أية حال — تحدد بطريقة دقيقة ، كما تحدد طرق وأساليب تحقيقها قبل بداية البرنامج .

شروط القبول :

1 — يجب أن يكون المتقدمون حاصلين على درجة البكالوريوس وأن يكون لديهم شهادة تثبت دراستهم للغة ثانية واحدة على الأقل .

2 ــ يجب أن يكونوا قد درسوا مقررا رئيسيا واحدا على الأقل في احدى اللغات الثانية أو الأجنبية في المرحلة الجامعية .
3 ــ يجب أن يكون المتقدم يعمل مدرسا ، سواء أكان قائما بالعمل أو في اجازة دراسية (22)

مدة الدراسة :

الحد الأقصى للانتهاء من دراسة ماجستير التربية في تعليم اللغة الثانية وثقافتها سبع سنوات .

الشـهادة :

يمنح الدارس بعد الانتهاء من الدراسة ماجستير التربية في تعليم اللغة الثانية وثقافتها .

البرنامج : تحديده ، وأساليب تحقيقه

تحديد البرنامج :

كل طالب تشكل له لجنة عند الدخول تسمى « لجنة تقدير الحاجات »، هذه اللجنة تساعد الطالب في تحديد حاجاته ، وتحديد الأهداف التي يريد تحقيقها ووسائل تحقيقها . وتساعد هذه اللجنة الدارس في تقدير كفاءته التدريسية وقدرته على تطوير المنهج ، وتقويم المواد التعليمية ، وتقدير دور اللغات الثانية في اطار المنهج الواسع ، وتقدير الحاجات والمشكلات اللغوية للجماعة أو البيئة ، والحاجة الى تعلم الثقافة كجزء

(22) Graduate Programes in Second Languages and Cultures Education at the University of Minnesota, Unpublished materials.

متكامل مع تعلم المهارات والخبرات اللغوية .

وتتشكل « لجنة تقدير الحاجات » من الطالب ، ورئيس القسم ، والمشرف الخاص بالطالب . وتقوم اللجنة بكتابة الحاجات التي تم تحديدها للطالب والتي يتكون منها البرنامج الخاص به مع تحديد أهدافها ، وطرق وأساليب تحقيقها بدقة في عقد مبدئي . لكن هذا العقد يمكن تغييره في أي وقت قبل بداية تنفيذ البرنامج الرسمي الذي يسجل في صورة عقد نهائي . وعلى هذا فهناك فرصة للتغيير والحذف أو الاضافة في العقد الابتدائي قبل كتابة العقد الرسمي .

تنفيذ العقد

أولا : المتطلبات الأساسية أو الاجبارية (11 نقطة)

هناك مقررات ثلاثة أساسية تساهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج وهو المنهج وطرق التدريس . هذه المقررات الثلاثة ليست خاضعة للمناقشة بواسطة « لجنة تقدير الحاجات » ، وانما يجب على كل طالب أن يضمها داخل برنامجه الخاص ، وهي :

1 ــ بدائل تعليم اللغة الثانية (3 نقاط)
2 ــ تخطيط وتقويم منهج اللغة الثانية (4 نقاط)
3 ــ تخطيط وتقويم تعليم اللغة الثانية (3 نقاط)

ثانيا : المتطلبات الاختيارية :

هذه مجموعة من البدائل يمكن للطالب أن يأخذها هو ولجنة تقدير الحاجات ويختار منها ما يراه مناسبا لحاجاته ومتطلباته وفي كل الحالات فان عليه أن يأخذ منها ما يعادل (3 نقاط على الأقل) .

وهذه البدائل هي :

أ ــ **الخبرات المهنية المدرسية** : (3 نقاط)

1 ــ خبرات مهنية مدرسية في تعليم اللغة الثانية وثقافتها (12 ساعة) وهذه تشمل :

(1) مشروعات فردية أو مع جماعة من المدرسين ، وهذه قد تركز على مراجعة البرنامج العام أو تطوير المواد المنهجية ، أو تقويم الاجراءات ... الخ،والدارس هنا لا بد أن يحصل على ثلاث نقاط في هذا النوع من الدراسة (3 نقاط) .

(2) المشاركة في الأنشطة المهنية التي تتفق وعنوان البرنامج وهذه الأنشطة تحتاج الى تخطيط مسبق . والطالب يمكنه أن يحصل على (3 نقاط) في هذا النوع من النشاط .

(3) الخبرات المساعدة ، مثل العمل مع رئيس القسم في كل ما يتصل بالدراسة ، أو مع مستشار المناهج .

2 ــ ورشة اللغات الثانية :

تطوير المواد الثقافية في الخارج مثل تطوير برامج جامعة منيسوتا في فرنسا ، أو في ألمانيا ، أو إسبانيا .

ب ــ **المقررات التربوية الأخرى** : (3 نقاط)

هذه المقررات يمكن الاختيار منها طبقا لحاجات واهتمامات الطالب وهي مقررات في تعليم اللغة الثانية وثقافتها ، ومقررات عامة في التربية ، وهذه المقررات هي :

1 ــ استراتيجيات تدريس الثقافة متكاملة مع تدريس اللغة الثانية .

2 — اختيار وقياس المواد التعليمية في تعليم اللغة الثانية وثقافتها .
3 — بدائل تعليم اللغة الثانية .
4 — تخطيط وتقويم منهج تعليم اللغة الثانية.
5 — ورشة : تدريس اللغة الثانية وثقافاتها .
6 — ورشة اللغة الثانية : تطوير المواد التعليمية في الخارج .
7 — اختبار وتقويم تدريس اللغة الثانية وتعلمها .
8 — تخطيط وتقويم تعليم اللغة الثانية.
9 — قراءات في تعليم اللغة الثانية .
10 — تدريس اللغات الثانية وثقافاتها في المدارس الابتدائية .
11 — تربية عملية في تدريس اللغات الثانية وثقافاتها في المدارس الابتدائية .

ج — مقرر واحد على الأقل يجب أن يظهر في برنامج الطالب في اللغة التي سيقوم بتدريسها .
د — مقرر واحد على الأقل يجب أن يدرس الطالب في واحد من الفنون مثل : اللغة ، والأدب ، وعلم الاجتماع ، والتاريخ ، والدراسات الانثروبولوجية .. الخ .

تقويم البرنامج

يقوم برنامج الطالب في ضوء المكتوب بواسطة الطالب ولجنة تقدير الحاجات في صورة العقد الرسمي، وعلى الطالب أن يحصل على 45 نقطة من كل المقررات التي درسها.

المراجـع العربيـة

1 ـــ ادارة الدراسات والتنظيم بجامعة الملك سعود : **دليل جامعة الملك سعود للعام الجامعي 1401/1400 هـ**، مطابع الجامعة، الرياض، 1401/1400 هـ ـــ 1981/1980 م.

2 ـــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم لاعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، **دليل المعهد 1977/76 م.**

3 ـــ دراسات : **مجلة كلية التربية جامعة الرياض**، العدد الثاني، السنة الثانية، ذو القعدة، 1398 هـ ـــ نوفمبر 1978 م.

4 ـــ **دليل معهد اللغة العربية**، جامعة الرياض، مطابع الجامعة، الرياض، 1401 هـ ـــ 1981 م.

5 ـــ **دليل معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب**، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، 1403 هـ ـــ 1983 م.

6 ـــ رشدي أحمد طعيمة : **الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، 3، 1402 هـ ـــ 1982 م.

7 ـــ عبد الحميد الشلقاني : **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الجزء الثالث، الرياض، مطابع جامعة الرياض، عمادة شؤون المكتبات، 1400 هـ/1980 م.

8 ـــ عبد الحميد الشلقاني : **مصادر اللغة**، الرياض، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، 1400 هـ/1980 م.

9 ـــ علي محمد القاسمي : **اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى**، الرياض، جامعة الرياض، عمادة شؤون المكتبات، 1399 هـ/1979 م.

10_ كمال ابراهيم بدري : **علم اللغة المبرمج : الأصوات والنظام الصوتي مطبقا على اللغة العربية**، الرياض، عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الملك سعود، 1402 هـ/1982 م.
11_ **مجلة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى**، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، العدد الأول، 1402 هـ/1403 هـ ـ 1982/1983 م.
12_ محمد حسن باكلا : **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الجزء الأول، الرياض، مطابع الجامعة، عمادة شؤون المكتبات، 1400 هـ/1980 م.
13_ محمد حسن باكلا : **اللسانيات العربية، مقدمة وببليوجرافية**، لندن، مؤسسة مانسل المحدودة للاعلام والنشر، 1402 هـ / 1982 م.
14_ محمد عزت عبد الموجود وآخرون : **أساسيات المنهج وتنظيماته**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981 م.
15_ محمود اسماعيل صيني وعلي القاسمي : **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الجزء الثاني، مطابع جامعة الرياض، عمادة شؤون المكتبات، 1980 م.
16_ محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة : **الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى : اعداده، تحليله، تقويمه**، وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1403 هـ/1983 م.

***

المراجع الأجنبية

1 — American University in Cairo, 1980 - 82 Catalog.

2 — Anderson, T., "The Teacher of Modern Foreign Languages" in Ernest Stabler, ed., The Education of the Secondary School Teacher, U.S.A. Middletown, Connecticut : Wesleyan University Press, 1962. PP. 161 - 190.

3 — Aquins, J., ed. Performance Based Teacher Education : A Source Book, American Association of Colleges for Teacher Education, Number one, Dupont Circle, N.W. Washington D.C. 20036. January 1976.

4 — Banathy, B. H., "The Design of Foreign Language Teacher Education", in The Modern Language Journal, Vo. L. II. December, 1968, N°. 8.

5 — Banathy, B.H., "The Systems Approach", in the Modern Language Journal, Vol. L. I, N°. 5, May 1967, PP. 281 — 289.

6 — Banathy, B. H., Instructional Systems, Palo Alto, California : Fearon Publishers, 1968.

7 — Birkmaier, "Evaluating the Foreign Language Program", The North Central Association Quarterly, Vol, XL, N°. 3 Winter, 1966, PP. 263 — 271.

8 — Budd, R.W., and Thorp, R. K., An introduction to Content Analysis, U.S.A. State University of Iowa, 1963.

9 — Friedman, M. L., Brinlee, P.S., ; Hayes, P.B.D., Improving Teacher Education, New York, Longman, Inc. 1980.

10 — Gagne, R. M., "Educational Objectives of Human Performance", in Krumboltz, J., D., ed., Learning and The Educational Process, Chicago : Rand - McNally, 1965.

11 — Gagne, R. M., The Conditions of Learning, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.

12 — Lewis. E. G. Linguistics and Second Language Pedagogy : a theoritical Study, The Hague and Paris, 1974.

13 — McNergney, R., and Carrier, C. A., Teacher Development, New York, Macmillan Publishing Co. Inc., 1981.

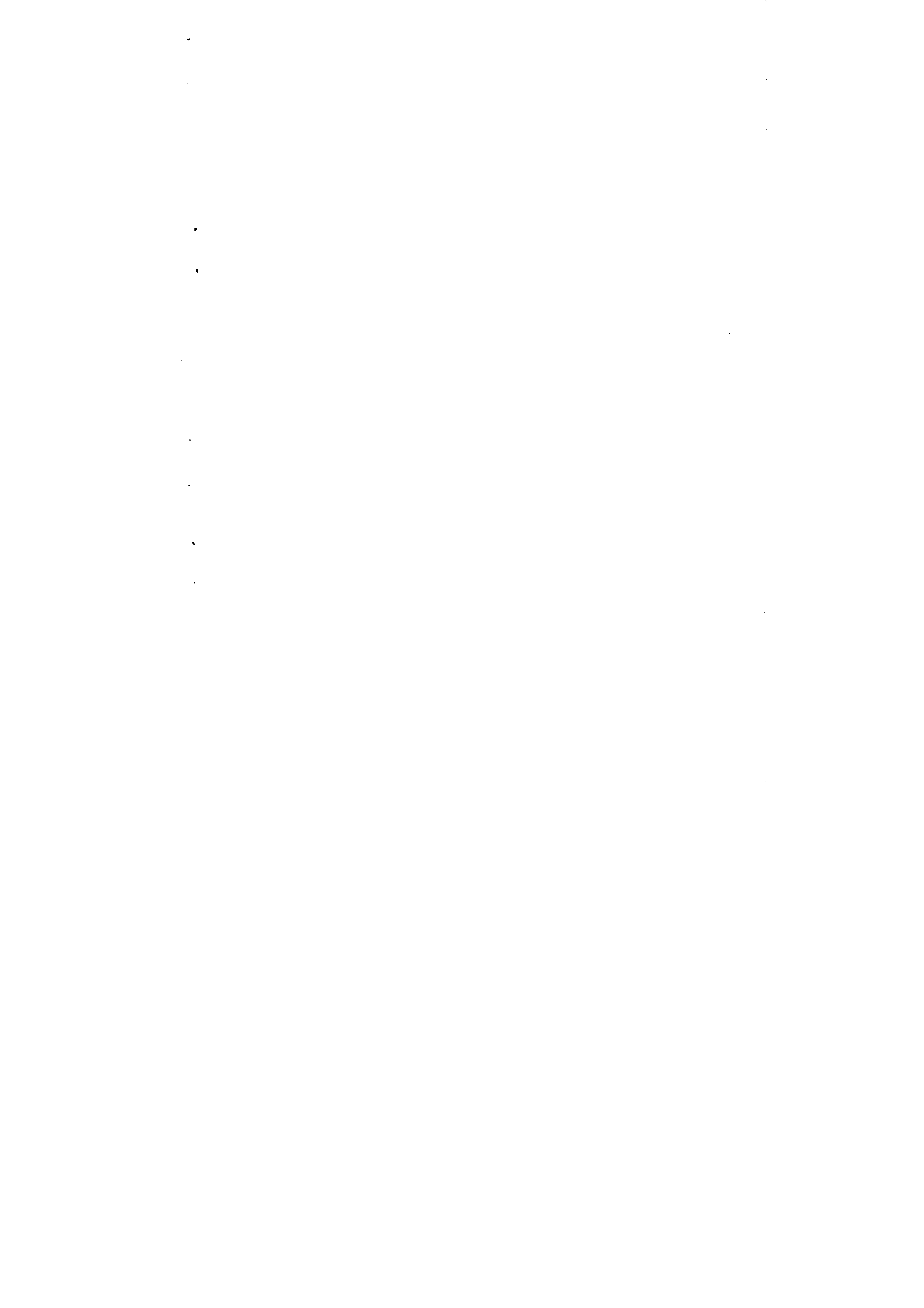
14 — Parets. V., The Mind and Society, Vol. 4, London, Cape, 1935.

15 — Parsons, T., The Social System, London, Routlede & Kegan Paul, 1951.

16 — Qualifications For Secondary School Teachers of Foreign Languages, U. S. Governement Printing Office, 1962.

17 — Roulet, E., Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching. tr, C.N. Candlin, London, 1975.

18 — Ryba, R. ed., Teacher Education, The Comparative Education Society in Europe, Berlingska, Lund., 1972.



منظمة المؤتمر الاسلامي

Organization of the Islamic Conference

Islamic Educational, Scientific and cultural Organization
(ISESCO)



Organisation de la Conférence Islamique

Organisation Islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture
(ISESCO)

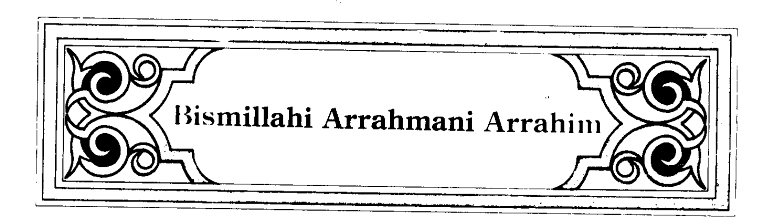
EVALUATION OF TRAINING PROGRAMS FOR TEACHERS OF ARABIC TO NON-ARABIC SPEAKERS

EVALUATION DES CURSUS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'ARABE A DES NON ARABOPHONES

Ali Ahmed MADKOUR
University of King Saud, Riyad

ISESCO PUBLICATIONS

Rabat 1405
1985


Bismillahi Arrahmani Arrahim

In The Name of God The Compassionate and The Merciful

INTRODUCTION

With the awakening of Islam, whose radiance has filled the world, the Arabic language is commanding attention today as a language to be learnt and spread not only because the most important sources of the Islamic religion, the Qur'an and the Hadith, are written in Arabic but because this language constitutes a means of communication among the Muslim peoples necessary for uniting these great nations intellectually, spiritually and socially into one nation «Your Ummah is one, I am your Lord, so worship Me», says the Holy Book ; and also because Arabic is a cultural heritage shared by all Islamic nations which had utilized Arabic for long periods of time to record the great contributions eminent Muslim thinkers made in the fields of science, literature and arts.

However, the teaching of Arabic in the non-Arab countries is facing enormous difficulties one of which is the shortage of highly qualified instructors who teach Arabic to the non-native speakers. Another difficulty is the very small number of suitable methodology books, as well as the meagre amount of excellent teaching materials available, and the small amount of linguistic and field research in teaching Arabic to non-native speakers.

In my opinion, preparing teachers is the most important task, because a good teacher is the one who can mend a faulty lesson plan and adapt it to suit his students' needs. It is the one who can devise the type of teaching materials that would serve the purpose and reach the objectives ; the one who, in the absence of the teaching material altogether, can prepare his lesson and the audio-visual aids that go with it. Moreover, a good teacher is the one who acquaints himself with new teaching methods and selects what he thinks is the best. Finally, a good teacher is the one who learns from linguistic and educational research and who himself carries out studies to increase his knowledge and to develop his competence in the field of teaching.

Convinced of the importance of the Arabic instructors who teach the non-native speakers,and aware of the fact that this type of teachers differs in its training from the Arabic instructors who teach the native speakers, the Arab States and their educational institutions set up during the last decade a number of institutes and university departments specializing in the training of Arabic instructors teaching non-native speakers, and have organized in-service-training programmes in some Islamic Countries. All these projects are very useful, indeed ; except that experience has shown that these institutes and those departements have not satisfied the pressing need for this type of teacher in Islamic Countries. It has been proven from experience that the only solution is that the Islamic Countries should themselves establish their national institutes to prepare teachers of Arabic and Islamic education for their children ; for a teacher who is a national is more likely to comprehend the problems of his students and to come up with solutions. The instructor who teaches Arabic to non-native speakers must not only be well-versed in the grammar of Arabic, its literature and the Arab-Islamic culture, and have a good command of the teaching methods, but he must also know his students' mother-tongue and their culture.

Concerning the requests ISESCO has received from member States in connection with the technical assistance in setting up and developing colleges and institutes specializing in training teachers of Arabic and Islamic-studies, and regarding the cooperation between ISESCO and ALECSO, ISESCO is publishing a series of methodology books suitable for this type of institute and college.

One of those books is the research which we are presenting today and which deals with the principles and the criteria that should be borne in mind when setting up training programmes for Arabic instructors teaching non-native speakers. This unprecedented theoretical research also examines the ways of developing existing programmes ; it analyzes the programmes of the most important training institutes for Arabic teachers in the light of the existing linguistic and educational theories, and draws up the necessary principles and criteria for these type of programmes.

I ask the Almighty that this book may benefit all those working in the service of His religion and His Holy Book.

Abdelhadi BOUTALEB
Director General of ISESCO

PREFACE

A l'ère de la renaissance islamique, perçue dans toutes les régions du globe, une grande extension de l'enseignement et de la diffusion de la langue arabe est remarquée. Cela provient non seulement du fait que les sources fondamentales de l'Islam, le Coran et le Hadith du Prophète, sont établies en arabe, mais également de ce que la langue arabe constitue un véhicule de communication essentiel entre les peuples islamiques dont il est nécessaire et urgent de réaliser l'unité intellectuelle, spirituelle et sociale. Ces peuples, en effet, appartiennent à la Oumma dont le Coran dit : « **Votre Oumma est une oumma unique et Je suis votre Maître que vous devez adorer** ». L'arabe est le patrimoine d'une civilisation commune aux peuples islamiques qui l'ont longtemps utilisé pour véhiculer les œuvres de leurs écrivains dans les sciences, les lettres et les arts.

Toutefois, l'enseignement de l'arabe dans les pays non arabophones se heurte à de grandes difficultés, parmi lesquelles le défaut d'enseignants qualifiés et suffisamment initiés aux méthodes particulières à l'enseignement aux non arabophones de la langue arabe, la rareté des ouvrages d'enseignement appropriés comme des matières solides d'un tel enseignement et l'absence quasi totale d'études sémantiques et pédagogiques relatives à l'enseignement de l'arabe aux non arabophones. Je pense que la tâche primordiale réside dans la préparation et la formation des enseignants, tant il est vrai que l'enseignant compétent est en mesure de redresser la matière d'enseignement incomplète et l'orienter dans le sens le plus favorable à ses élèves ; il peut même, si la matière d'enseignement fait défaut, la préparer avec un dispositif audio-visuel et il est dans ses possibilités de prendre connaissance pour en choisir les plus adéquates des méthodes nouvelles d'enseignement, de s'instruire des récentes études linguistiques et pédagogiques et de procéder lui-même à des études pour aiguiser ses potentialités et offrir les meilleures chances de succès à son travail.

Conscients de l'importance du rôle dévolu aux enseignants de l'arabe

aux non arabophones et de la spécificité de la formation de ces enseignants, les Etats Arabes et les Organismes d'éducation arabes ont créé au cours de l'actuelle décennie des établissements et des départements universitaires spécialisés dans la préparation aux tâches d'enseignants aux non arabophones de la langue arabe et, organisé des stages de formation pour enseignants en exercice dans certains pays islamiques ; de telles actions sont, certes, utiles mais il n'en demeure pas moins que les établissements et départements établis dans les pays arabes ne répondent pas aux besoins des pays islamiques en matière d'enseignants d'arabe pour non arabophones et il s'avère, dès lors, de nécessité que les pays islamiques établissent leurs propres instituts nationaux de formation des enseignants d'arabe et des éducateurs islamiques d'autant que l'enseignant national qualifié est mieux placé que l'étranger pour comprendre les difficultés des élèves de son pays et trouver les solutions qui s'imposent.

L'enseignant de l'arabe aux non arabophones doit maîtriser la grammaire et la syntaxe ainsi que la littérature de la langue arabe, être parfaitement au fait de la culture arabo-islamique, pouvoir faire usage des méthodes d'enseignement et, de surcroît, connaître la langue vernaculaire et la culture de ses élèves.

L'ISESCO (Organisation Islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture), pour accéder au vœu exprimé par les Etats-membres désireux de recevoir une assistance technique en matière de création ou développement d'instituts et de départements universitaires pour préparer des maîtres de la langue arabe et d'études islamiques et pour agir dans le sens souhaitable aux côtés de l'ALECSO (Organisation Arabe pour l'Education, la Culture et les Sciences), a entamé l'édition d'ouvrages pouvant aider ces instituts et départements dans leur action, dont le présent ouvrage, qui traite des conditions propres à susciter de véritables enseignants d'arabe pour non arabophones, des qualités requises pour ces enseignants et de la manière de developper les programmes à cet égard. L'étude qui fait la matière de ce livre est inédite en arabe. Elle s'est utilement inspirée des meilleures expériences relatives à la question, tant linguistiques que pédagogiques.

Abdelhadi BOUTALEB

Directeur Général
de l'ISESCO

SUMMARY

Evaluation of Training Programs for Teachers of Arabic as a Second Language in the Arab World

Introduction

The author's experience in teaching Arabic and his discussions with experts in the field of Teaching Arabic as a Second Language (hereafter TASL), in addition to a review of previous scholarship, all point to the importance of addressing the following issues :

1. the basic assumptions of TASL training programs,
2. the profile of the ASL teacher, which provides program assessment criteria,
3. the quality of TASL training programs in the light of these criteria,
4. ways to improve these programs to make them attain their objectives.

The Problem

TASL training programs are in dire need of evaluation and improvement. No evaluative studies have been attempted up to now ; therefore, no systematic improvement can take place in the quality of the programs. This paper will then focus on the following questions :

1. What are the basic assumptions of TASL training programs ?

2. What is the optimal profile of an ASL teacher ?

3. What is the status of TASL training programs in the Arab world when measured against the criteria to be discovered in 2 above ?

4. What changes should be made to improve these programs in order for them to attain their objectives ?

Rationale

The objectives of this study are as follows :

1. to study current trends in foreign-language teacher-training programs and assess the extent to which they are adaptable to TASL training programs,

2. to determine objective criteria that will serve to evaluate TASL training programs with a view to improving them,

3. to provide a detailed description of these programs in order to discover their strengths and deficiencies,

4. in the light of the above, to suggest a framework within which such programs should be constructed so as to reach their expected goals,

5. to highlight and bring to the attention of researchers some typical TASL problems.

The Scope of the Study

1. This study is limited to the most important TASL teacher training institutions :
   - Khartoum International Institute,
   - The American University in Cairo,
   - The Arabic Language Institute, King Saud University, Riyad,
   - The Arabic Language Institute, Umm Qura University, Mecca,
   - Institute for the Teaching of Arabic as a Second Language, Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University, Riyad,
   - The University of Minnesota, USA

   Why a foreign University alongside Arab Institutions ? The purpose is :

   a. to examine Western foreign language teacher training programs,

b. to use this American University as a standard against which we may evaluate the standing of the Arab programs,
c. to learn from the experience of American and European institutions which have a long history of language teaching and have acquired a rich experience in devising, assessing, and improving teacher training programs as well as in developing teaching materials, manuals, dictionaries, and word lists.

2. This study deals with three main aspects :
   a. the general characteristics of the programs (duration, admission requirements, degrees awarded),
   b. the objectives of the programs,
   c. the content of the different components of the programs (the linguistic, professional, and cultural components),

3. The statistical analysis will be limited to percentages dealing with a general description of the programs.

Design of the Study

To answer the questions raised in the problem section above, two types of analysis need to be undertaken :
(1) a theoretical analysis of the first question consisting of a discussion of the components of the training programs. This should lead to a set of evaluation criteria for such programs.

The discussion bears on the following :
- the current trends in the training of foreign language teachers,
- the linguistic, professional, and cultural aspects that have to be taken into account in training programs for ASL teachers,
- the characteristics expected in the profile of a graduate of TASL training programs,
- the evaluation of the validity of these characteristics by submitting them to a critique by experts in the field.

(2) a field analysis addresses the second question and consists of a critical description of the six programs named above using a content analysis technique, among others.

These two analyses ought to lead to an integrated view of what a TASL training program should include.

Thus, the study is divided into four chapters. The first chapter presents the problem ; the second chapter deals with the training of the teacher and the identification of the characteristics of his profile ; the third chapter evaluates the programs in the light of these characteristics ; the last chapter suggests a general framework for the construction of training programs. The problem, the rationale, the scope, and the design of the study, which form the first chapter, have already been presented. The second chapter examines the current trends in the training of foreign language teachers. It also lists the linguistic, professional, and cultural criteria that should be used in the planning of TASL training programs. On the basis of these criteria, the author draws the profile of the prospective ASL teacher.

The final list of criteria

Experts in the field have examined and modified the researcher's list of criteria and have agreed on a classification of the criteria into linguistic, professional, and cultural. Although the three sets necessarily overlap, they are presented separately in what follows :

1. Linguistic Criteria

   a. ability to understand fluent Arabic with no difficulty as it occurs in fast speech, in conversations between individuals, in lectures, films, and plays,

   b. knowledge of the phonological, syntactic, and semantic structures of Arabic and how they contrast with the student's native language,

   c. mastery of the pronunciation of the Arabic language,

   d. ability to express oneself naturally, and at a normal pace,

   e. ability to exchange ideas in different social settings,

   f. mastery of the skills of comprehension, analysis, and evaluation,

   g. ability to read Arabic prose and poetry with near-native proficiency,

   h. ability to use Arabic dictionaries,

   i. ability to write on different topics in clear, idiomatic Arabic,

   j. a mastery of secondary writing skills such as clear handwriting, punctuating and numbering,

   k. an understanding of the historical evolution of the Arabic language

and its dialectology,

l. ability to use insights gained from theoretical linguistics , and applied linguistics.

2. Professional Criteria

a. knowledge of the profession and its basic principles as well as the rules that govern the community of its members,

b. awareness of the motives that drive learners of ASL,

c. awareness of the cultural and individual differences among the learners,

d. ability to participate in the planning and implementation of TASL programs,

e. ability to participate in the evaluation and improvement of TASL programs,

f. knowledge of the best methods and techniques for teaching ASL,

g. ability to adapt these methods and techniques to different teaching situations,

h. ability to teach general and specific aspects of the Arab-Islamic culture and to impart its values and code of behavior to the students,

i. ability to relate the linguistic skills with the concepts and values of the Arab-Islamic culture,

j. ability to improvise and design learning activities that help the students acquire linguisitc and cultural skills,

k. acquaintance with various pieces of audio-visual equipment, and ability to operate and maintain them as well as to prepare teaching materials for them,

l. ability to use the resources available in the student's environment as the simple skills that he himself may have such as drawing and calligraphy,

m. ability to administer objective and non-objective tests,

n. acquaintance with the techniques of self-evaluation that enable the

teacher to continue improving his classroom skills,

o. ability to conduct basic research in the field of TASL and to devise and experiment with new teaching methods,

3. Cultural Criteria

a. awareness that language is an essential factor among the individual and collective skills that make up a specific culture,

b. genuine understanding of the Islamic culture since a language, cannot be taught in isolation from the culture in which it has evolved,

c. acquaintance with various literary genres, with famous literary figures, and with classical masterpieces of different periods,

d. understanding and respecting students' cultural backgrounds in their various political, socio-economic, and aesthetic aspects,

e. acquaintance with areas of similarity and difference between the Arab-Islamic culture and the students' culture.

f. ability to provide the local community with new cultural activities,

g. knowledge of at least one foreign language to be used by the teacher as a lingua franca, if needed,

h. knowledge of the students' language in order to contrast it with Arabic so as to understand areas of learning difficulty,

The third chapter is an analysis of the training programs provided by the six institutions listed above. It covers the various options offered by these teacher-training institutions such as courses of study leading to the General Diploma, the Special Diploma, and the Master's Degree as well as in-service training courses. Special attention is given in the study to the in-service training summer institutes organised by ISESCO in Sierra Leone and Malaysia in 1984.

Discussion of Results

In spite of the enormous dedicated efforts made by the administrators and teachers of the various teacher-training institutions, the final analysis has revealed the following :

a. There is a wide disparity in the admission requirements of the diffe-

rent programs, even those leading to the same degrees, which makes coordination extremely difficult.

b. There are large differences in the duration of training programs leading to the same degrees. Differences vary between one and two years for each of the General Diploma, the Special Diploma, and the Master's Degree.

c. As a result of the above, the degrees awarded are quite different in quality and the procedures for establishing equivalences among them are extremely complicated.

d. The absence of predetermined program objectives makes it difficult to evaluate progress of the different phases of the program.

e. Too much emphasis is put on the study of the structural details of the language whereas the four language skills — listening, speaking, reading and writing, especially the first two — are neglected. It is a well-known fact, however, that learners of ASL usually have good metalinguistic knowledge of the language but cannot use it.

f. There is a general neglect of the important skills of planning, evaluating, and developing curricula and teaching materials.

g. No importance is given to such subjects as « educational administration » and « educational supervision » which normally serve to acquaint the learners with the profession and the community of its members.

h. There is usually a lack of balance between the different components of the training programs. Most of the time the linguistic and professional components take up a much larger share than the cultural component.

i. There is little integration among the different aspects of the programs although a language cannot be taught in a cultural vaccum.

j. There is a profusion, in most programs, of courses dealing with specialised and theorctical aspects of the language at the expense of the practical activities of language use which constitute the initial objective of such programs.

Chapter Four : Suggested Framework

The Concept of Systems :

Most of the deficiencies listed above can be traced back to several causes the most important of which may be that the training of teachers of Arabic as a Second Language is not considered as a holistic, integrated « system » whose parts complement one another.

During the last two decades, the concept of « systems » has clearly marked the process of education. This concept is used to describe specific entities whose constituent parts interact with one another in order to reach predetermined objectives. Thus, the first requirement in the construction of a system is that its parts interact in such a way that it reaches the objectives for which it has been built [1].

Of course, education can be considered as a system if the constituent parts of an educational program are built and planned in such a way as to reach predetermined objectives.

The Training of Teachers of Arabic as a Second Language : a System

The process of training a teacher of Arabic as a Second Language may certainly be considered as a system ; however, most of the programs dis cussed above have not been planned as systems since their objectives are inexistent or at best vague and poorly specified. Thus, there is no relation between the objectives and the curricula, or the teaching methods, or the evaluation methods as there is no relation between the objectives and the content. As a consequence, the links between the parts of the system are severed, and the parts of the programs are neither complementary nor interactive. The system is inexistent.

A « systems approach » [2] enables one to construct balanced programs. This approach is based on logic and self-correction in the planning, deve-

loping, and finalizing of systems. A system is planned around a specific aim in such a way that the action of each of its parts influences the general function of the whole system.

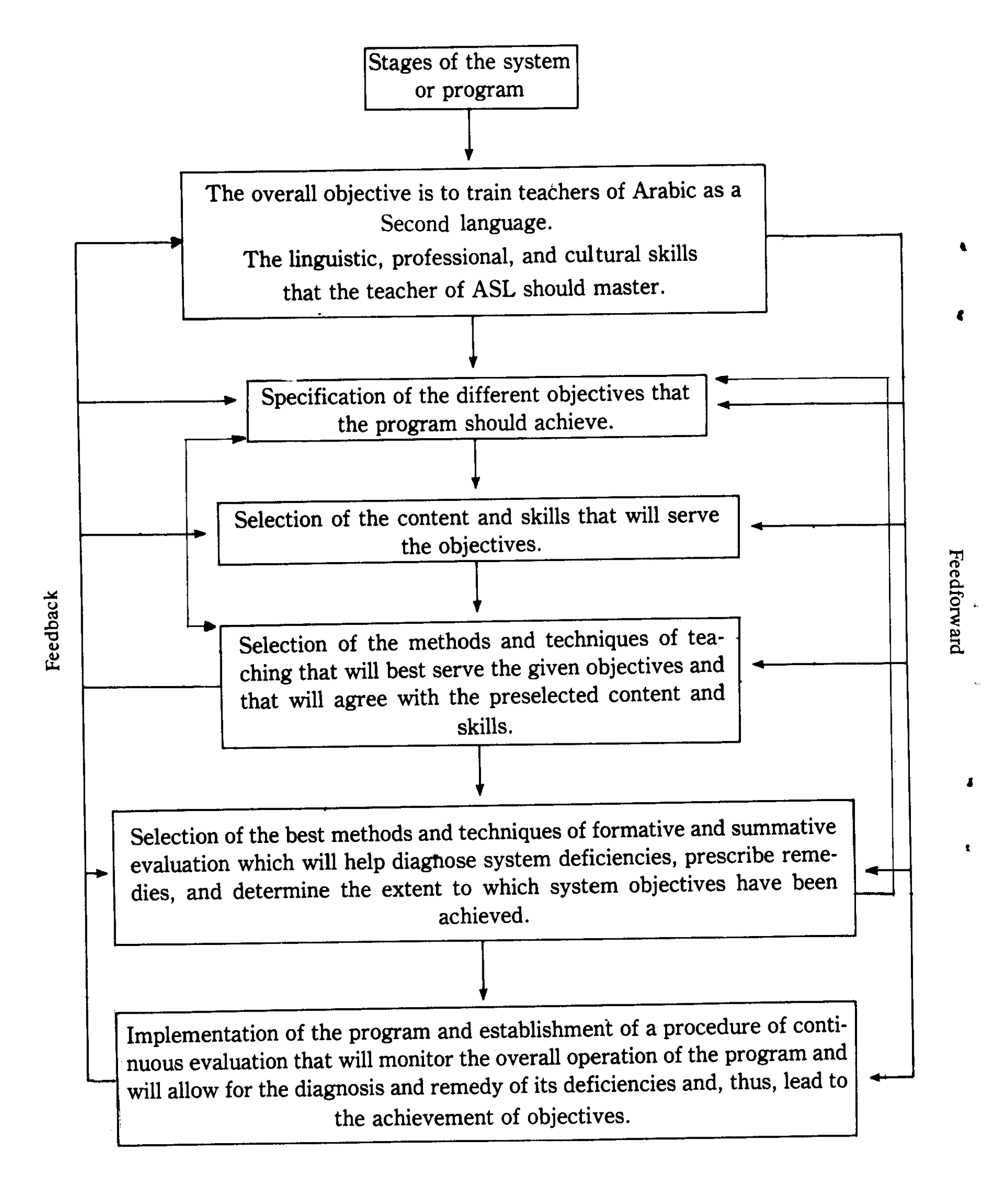
To apply this approach to the planning of training programs for teachers of Arabic as a Second Language,we need to specify the overall objective that such programs are planned to achieve. The next step is to break down this objective into specific characteristics (competencies, skills, knowledge, feelings, and actions) that the learner is expected to have. These will lead us to a specification of more detailed objectives which will come as answers to the following questions : What needs to be done ? How ? When ? Where ? Who will do it ? The next stage consists necessarily of the selection of the content and the educational skills that can best serve the established objectives. The final step is the selection of the best evaluative methods that aim to diagnose as well as remedy possible deficiencies (See diagram).

Before implementing a program, we need to test each of its elements. In addition to this, even during the implementation phase, the testing of the general operation of the system needs to continue. At the same time, the trainee's behavior should be tested against the program objectives. If we find that the trainees' general behavior does not meet the predetermined requirements and expectations, and if we find that this is due to some deficiency in the overall system, then we need to alter the system so as to restore its balance and enable it to meet its requirements and achieve its objectives.

An instructional program, or « system », is like a social « system » in that any deficiency makes it lose its balance [3], and reduces the integration of its parts, which prevents it from fully serving its purpose. It will remain deficient until changes are made that restore its balance and its relative integration [4].

Two kinds of evaluation are used, « formative evaluation » and « summative evaluation ». The techniques and methods that they provide will help discover the deficiency and the remedies that will correct it and restore the equilibrium and integration of the system.

Diagram



Stages of the system or program
The overall objective is to train teachers of Arabic as a Second language.
The linguistic, professional, and cultural skills that the teacher of ASL should master.
Specification of the different objectives that the program should achieve.
Selection of the content and skills that will serve the objectives.
Selection of the methods and techniques of teaching that will best serve the given objectives and that will agree with the preselected content and skills.
Selection of the best methods and techniques of formative and summative evaluation which will help diagnose system deficiencies, prescribe remedies, and determine the extent to which system objectives have been achieved.
Implementation of the program and establishment of a procedure of continuous evaluation that will monitor the overall operation of the program and will allow for the diagnosis and remedy of its deficiencies and, thus, lead to the achievement of objectives.
Feedback
Feedforward

The stages of the System

The preceding diagram shows that the system goes through the following stages :

1. identification of the characteristics of the ASL teacher,
2. specification of program objectives,
3. selection of instructional content and skills,
4. selection of the appropriate teaching methods and techniques,
5. selection of the appropriate testing methods and techniques,
6. implementation of the program and feedback.

First : characteristics of the ASL teacher

The planning of a training program for ASL teachers must begin with a descriptive analysis of the cognitive, cultural, and professional behavior that should characterize the ASL classroom teacher. This analysis is somewhat similar to the criteria that have been selected by the researcher at the beginning of the present study. The type of analysis proposed here is more detailed and methodical, however.

The description of the behavior of the ASL classroom teacher is the starting point for the construction of a program or system. It is also the basis upon which the different program objectives are specified.

Second : specification of program objectives

The qualitative and quantitative diversity in the present ASL teacher-training programs is due mostly to the lack of specified objectives. If objectives are at all mentioned, they are in the form of vague definitions and generalities. As a rule, the reason for the vagueness in objective specification is that it has not been preceded by a detailed analysis of the expected behavior of the ASL classroom teacher.

The starting point for the construction of an appropriate program is the observation of the expected behavior of the ASL teacher inside the classroom followed by a methodical analysis and a description of this behavior by

means of terms and concepts whose working definitions have been clearly established [5].

The procedure of specifying objectives is progressive and aims to describe the teacher's expected behavior. This procedure comprises two main stages : first, a specification of general objectives, then, an analysis of these objectives into their components. This is the level of specific objectives or what is referred to as « the task level ». The specific objective is defined as the smallest unit for the description of the classroom teacher's expected behavior [6].

One must distinguish between the type of behavior expected of the teacher inside the classroom and that expected outside it. In general, most program objectives describe the teacher's expected behavior outside the classroom whereas it is his behavior inside the classroom which should be the focus of attention. The following are examples of objectives describing expected teacher behavior outside the classroom :

- ability to understand lectures and newscasts in Arabic,
- ability to hold a conversation with native speakers of Arabic,
- ability to read and understand any text written in Modern Standard Arabic,
- ability to write in Arabic with no undue difficulty.

Seldom does a teacher listen to a lecture or hold a conversation with native speakers inside the classroom ; however, these abilities are crucial for the behavior of the classroom teacher.

This leads us once again to the question of the difference between general and specific objectives. By « general objectives » we refer to the linguistic, professional, and cultural characteristics that the teacher should display at the end of the training program. By « specific objectives » we refer to the expected teacher behavior in his interaction with his students and with his subject-matter which includes knowledge, concepts, skills, and values related to the Arabic language and its culture. The construction of a program should begin with a clear specification of both types of objectives in order to avoid utter failure. Specific objectives have to be described in such a way that their achievement can be easily observed and measured.

Third : selection of instructional content and skills

Now that teacher's characteristics and the general and specific objectives of a training program have been examined, one could determine the general competence as well as the specific skills that the teacher-trainee should acquire. Three aspects are concerned : the cognitive, the cultural, and the psychomotor aspects.

All of the above leads to the following questions : What instructional content and skills will best help the trainee acquire the desired characteristics ? What are the teaching methods and techniques which best suit the selected content and objectives ? What are the most appropriate testing methods and techniques ? The answer to these questions must be preceded by careful syllabus design which strives to establish correspondences between expected teacher behavior inside and outside the classroom on the one hand and instructional content and skills on the other.

Fourth : Selection of teaching and testing methods and techniques

Once the instructional objectives, content, and skills have been determined, one needs to choose the most appropriate methods and techniques for teaching and testing [7].

Both formative and summative evaluation methods have to be used according to the specific objectives that have been pre-selected. Moreover, the trainee needs to be motivated by giving him the opportunity to measure his own progress from time to time. It is also important that a training program provide both trainer and trainee with alternatives in the content, the skills, the teaching methods, and the testing methods. The selection of these alternatives depends on the planner's visualization of the future operation of the program. This is what is referred to as the feedforward [8] whose anticipatory nature enables the planner to predict the alternatives that will allow for maximum flexibility in order to achieve the desired objectives.

Fifth : Implementation and follow-up

Now that the planning of the various components of the programs has been dealt with, one needs to observe how the system, or the program, functions as a unified whole. This is the implementation stage which requires a continuous evaluation of the system and its components as well as an assessment of the progress achieved by the trainees [9]. Evaluation consists of identifying the strengths as well as the deficiencies, an operation which leads to a possible modification of one or several aspects of the program. This is referred to as feedback, a technique which helps ensure that all the parts of the system are integrated in such a way as to achieve the desired objectives.

It is now clear that the planning of an ASL teacher training program consists in the development of an integrated system whose parts interact dynamically in order to achieve specific objectives.

Notes

(1) Banathy, B. H. « The Design of Foreign Language Teacher Education ». THE MODERN LANGUAGE JOURNAL, vol. L II (1968), p. 490.

(2) For a complete description of this method, see Banathy, B. H., INSTRUCTIONAL SYSTEMS. Palo Alto, CA : Feron Publishers, 1968. A specific application to foreign language teaching can be found in Banathy, B.H., « The Systems Approach », THE MODERN LANGUAGE JOURNAL, vol. LI (May 1967), pp. 281-289.

(3) Parsons, T., THE SOCIAL SYSTEM. London : Routledge & Kegan Paul, 1951, vol. 4, p. 298.

(4) Pareto, V., THE MIND AND SOCIETY. London : Cape 1935, vol. 4, p. 1436.

(5) A technique for describing teacher behavior inside the classroom can be found in Anderson, T., « The Teacher of Modern Foreign Languages ». In Ernest Stabler (ed.), THE EDUCATION OF THE SECONDARY SCHOOL TEACHER. Middletown, CT : Wesleyan University Press. 1962, pp. 161-190.

(6) Gagne, R.M., « Educational Objectives and Human Performance ». In J.D. Krumboltz (ed.), LEARNING AND THE EDUCAITONAL PROCESS. Chicago : Rand-Mc Nelly, 1965, p. 12.

(7) Gagne, R.M., THE CONDITIONS OF LEARNING. New York : Holt, Reinhart, and Winston, 1966.

(8) Banathy, B.H., op. cit., p. 496.

(9) See Birkmaier, Emma., « Evaluating the Foreign Language Program'. THE NORTH-CENTRAL ASSOCIATION QUARTERLY, vol. XL (Winter 1966), pp. 263-271.

EVALUATION DES CURSUS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'ARABE A DES NON ARABOPHONES

Préambule :

Se basant sur son expérience dans le domaine de l'enseignement de l'arabe, sur ses discussions avec les experts et les spécialistes de l'enseignement de l'arabe à des non arabophones, l'auteur, après avoir consulté de nombreuses études, s'est vu dans l'obligation impérieuse de cerner de très près les quatre points essentiels suivants :

1. Les fondements théoriques des programmes de formation des enseignants de la langue arabe à des non arabophones.

2. Les critères requis chez l'enseignant de l'arabe à des non arabophones et par le biais desquels il est possible d'évaluer les programmes de formation.

3. Les programmes en vigueur à l'échelle du monde arabe et leur adéquation avec le profil exigé des enseignants de l'arabe à des non arabophones.

4. Les procédés de renouvellement des programmes en vue de maximaliser leur efficience.

La présente recherche se propose donc d'élucider ces points et tente de répondre aux nombreuses interrogations qu'ils suscitent.

Délimitation du champ de la problématique :

Les programmes de formation des enseignants de l'arabe à des non arabophones ont impérieusement besoin d'être évalués et rénovés et il n'existe pas présentement, que nous sachions, d'études exhaustives sur leur évaluation dont les résultats seraient de nature à contribuer à une amélioration qualitative des contenus à enseigner. De là provient l'idée fondamentale de cette recherche qui consiste à apporter des éléments de réponse aux quatre questions ci-après :

1. Quels sont les principes qui doivent présider à la confection des programmes de formation des enseignants de l'arabe à des non arabophones ?

2. Quel doit être le profil exact de l'enseignant de l'arabe à des non arabophones ?

3. Quelle est, par rapport à ce profil, la réalité des programmes de formation de l'enseignant de l'arabe à des non arabophones ?

4. Quels moyens doit-on mettre en œuvre pour une adéquation de ces programmes avec le profil qu'on souhaiterait avoir ?

Importance de la recherche

Les principaux objectifs assignés à cette recherche se présentent comme suit :

1. Etre au fait des tendances actuelles que connaissent, de par le monde, les processus d'élaboration des programmes destinés aux enseignants de langues et des dispositions préalables à prendre pendant toutes les phases de cette élaboration et ce, dans le but d'en tirer profit lors de la préparation des programmes de formation des enseignants de l'arabe à des non arabophones.

2. Etablir des critères à même d'évaluer les programmes de formation des enseignants d'arabe à des non arabophones, ce qui confère une plus grande objectivité aussi bien à leur évaluation qu'à la recherche de procédés susceptibles de les rénover.

3. Identifier les caractéristiques générales et spécifiques de ces pro-

grammes en mettant en relief leurs aspects aussi bien positifs que négatifs de même que la cause de ceux-ci, ce qui contribuerait à leur rénovation.

4. Esquisser le profil de ce que devraient être ces programmes en vue d'y appliquer les critères sus-mentionnés susceptibles d'aider à atteindre les objectifs visés.

5. Mettre plus particulièrement l'accent sur certaines problèmes relevant du domaines de l'enseignement de l'arabe à des non arabophones, ce qui pourrait susciter chez les chercheurs des études pouvant contribuer à leur solution.

Limites de la recherche

A — La présente recherche se limite à l'étude des programmes des principales institutions chargées de la formation des enseignants de l'arabe à des non arabophones. Il s'agit, en l'occurrence, de :

* L'Institut Mondial de Khartoum au Soudan.
* L'Université Américaine du Caire.
* L'Institut d'arabe, Université du Roi Saoud, Riad.
* L'Institut d'arabe, Université d'Oum al Quora, Mecque.
* L'Institut de l'enseignement de l'arabe à des non Arabophones, Université de l'Imam Mohammad Ibn Saoud, Riad.
* L'Université du Minnesota aux Etats-Unis.

Les motifs qui président au choix d'une université étrangère, celle du Minnesota, pour l'étude de ses programmes, ont été dictés par les considérations suivantes :

1. La nécessité de connaître l'approche occidentale quant à la problématique de la formation des enseignants de langues étrangères et les moyens d'action mis en œuvre dans ce domaine.

2. L'étude comparative des programmes de l'Université Américaine et des Instituts Arabes pourrait dégager leurs qualités et leurs défauts et partant, contribuer à un éventuel réajustement de l'arabe à des étrangers.

3. Ayant été les pionniers dans le domaine de l'enseignement des lan-

gues en général et dans celui de l'enseignement de l'arabe en particulier, les Instituts occidentaux ont acquis une large expérience et une somme indéniable de connaissances en matière d'élaboration d'ensembles pédagogiques, de confection de manuels scolaires et de dictionnaires, de planification, d'évaluation et de rénovation des programmes, etc.

Il est par conséquent vital d'étudier les expériences occidentales dans leurs détails en vue non pas de les imiter aveuglément mais d'en tirer le meilleur parti pour un enseignement adéquat de l'arabe à des non-arabophones.

B — Cette étude s'articule autour de trois axes fondamentaux :

1. Les orientations générales :
   a. La durée des études.
   b. Les conditions d'inscription.
   c. Le diplôme décerné.

2. Les finalités des programmes.

3. Les contenus des programmes :
   a. Le contenu de la formation linguistique.
   b. Le contenu de la formation professionnelle.
   c. Le contenu de la formation culturelle.

C — L'analyse statistique des données se limite au calcul du pourcentage en vue de cerner les orientations générales et particulières des cursus ainsi que leurs aspects positifs et négatifs.

Méthodologie :

Les éléments de réponse à apporter aux trois questions soulevées par la problématique nécessitent deux types d'études :

A — Une étude théorique qui répond à la première question, à savoir la discussion des différents aspects de la formation et le repérage des critères indispensables à l'élaboration des programmes de formation des enseignants d'arabe à des non arabophones. Pour ce faire, les questions suivantes seront successivement abordées :

1. La formation des enseignants de langues à l'échelle mondiale.

2. La prise en considération des aspects tant linguistiques que professionnels et culturels dans l'élaboration des syllabus destinés à la formation des enseignants de l'arabe à des non arabophones.

3. Le dépistage des critères requis chez l'enseignant de l'arabe à des non arabophones après sa formation.

4. Validation de ces critères par un groupe de spécialistes du domaine concerné.

B — Une étude sur le terrain qui tente d'apporter des réponses à la deuxième question et ce, en déterminant les caractéristiques générales et spécifiques des programmes de formation des enseignants de l'arabe à des non arabophones sur la base des principes et des critères évoqués ci-haut. L'instrument d'investigation à utiliser sera l'analyse du contenu des cursus de cinq Instituts arabes et d'une Université étrangère.

De ces deux études se dégagera donc le profil général du cursus approprié à la formation des enseignants de l'arabe à des non arabophones qui tiendra compte à la fois des principes issus de l'étude théorique et des résultats pratiques de l'enquête sur le terrain.

Se basant sur les considérations précédentes, l'étude se divise en quatre chapitres :

Chapitre I : La problématique de la recherche.
Chapitre II : Les composantes du cursus et la détermination des critères de formation.
Chapitre III : L'analyse des programmes sur la base des critères de formation.
Chapitre IV : Le profil de formation.

Le premier chapitre traite de la problématique, des hypothèses de travail, des objectifs de la recherche et de la méthodologie.

Le deuxième chapitre passe en revue les différentes méthodes de formation des enseignants de langues en vigueur de par le monde et aborde les fondements linguistiques, culturels et professionnels sur lesquels se base

l'élaboration des programmes.
C'est à partir de ces fondements que l'auteur a pu dégager l'ensemble des critères requis chez l'enseignant de l'arabe à des non arabophones.

Profil des critères retenus

La soumission des critères à un groupe de spécialistes a permis de procéder aux opérations suivantes :

* La suppression de certains critères.
* L'adjonction d'un certain nombre d'autres critères.
* La reformulation du restant des critères et leur regroupement selon l'ordre linguistique, professionnel et culturel.

Vu l'imbrication de ces différents critères rendant leur dissociation une opération difficile sinon impossible, il a été décidé de les classifier comme suit :

A — Critères de formation linguistique :

1. La capacité et la facilité de compréhension en arabe classique d'une conversation, d'une conférence, d'un film ou d'une représentation théâtrale.
2. La connaissance des points de convergence et de divergence entre l'arabe et la langue des apprenants sur le plan phonologique, morphosyntaxique et sémantique.
3. L'aquisition adéquate de la prononciation et des traits prosodiques de l'arabe et leur mise à contribution dans le processus d'enseignement / acquisition.
4. La volubilité dans l'expression et la cohérence dans le raisonnement lors d'une conversation.
5. L'habileté à raisonner avec clarté dans les situations sociales les plus diverses.
6. La maîtrise des habiletés telles que la reconnaissance, la compré-

hension, le raisonnement, l'explication, l'évalution et leur exploitation dans la pratique pédagogique.

7. L'habileté à lire couramment et intelligemment les textes de la prose et de la poésie arabe.

8. L'habileté à consulter les dictionnaires arabes et à exercer les étudiants à la consultation de tels documents.

9. La capacité de pouvoir écrire sur des thèmes variés en évitant les erreurs de langue (flexion désinentielle) ou de style.

10. L'habileté à écrire convenablement et clairement les lettres de l'alphabet arabe et à utiliser adéquatement les signes de ponctuation et les chiffres.

11. La connaissance des spécifités actuelles de la langue arabe, de son évolution diachronique et de ses particularités fondamentales par rapport aux dialectes locaux.

12. La capacité de mettre en pratique les connaissances acquises dans le domaine de l'enseignement de l'arabe à des non arabophones.

B — Critères de formation professionnelle :

1. La maîtrise de l'environnement professionnel, des lois et des rouages de la profession.

2. La connaissance et l'exploitation des motivations des apprenants dans l'élaboration des cursus scolaires.

3. La prise en considération, dans l'acte pédagogique, de l'hétérogénéité culturelle des apprenants.

4. La capacité d'élaborer et d'exécuter des programmes relatifs à l'enseignement de l'arabe à des étrangers.

5. La capacité d'évaluer et de repenser les programmes de l'enseignement de l'arabe à des étrangers.

6. La connaissance des méthodes les plus éprouvées dans l'enseigne-

ment de l'arabe à des non arabophones.

7. La capacité de mettre à profit l'expérience acquise par l'application des méthodes de l'enseignement de l'arabe dans les situations pédagogiques les plus variées.

8. La capacité de ne mettre à la disposition des apprenants que ce qui fait la quintessence de la culture arabo-musulmane.

9. La capacité de concilier les habiletés linguistiques avec les concepts de la culture arabo-musulmane dans l'acte d'enseignement.

10. L'habileté à développer la créativité et l'esprit d'initiative comme facteurs de l'apprentissage de la langue et de l'aquisition de culture chez les apprenants.

11. La dextérité à manipuler les auxiliaires audiovisuels les plus divers, leur maintenance et leur exploitation maximale.

12. L'exploitation, dans les cours de langue, des habiletés que maîtrise l'apprenant telles que le dessin, l'écriture, etc., ainsi que les divers ressources offertes par l'environnement social.

13. L'ingéniosité dans l'élaboration et la passation des tests objectifs ou autres.

14. La capacité de s'autocritiquer et s'autoévaluer avec comme objectif fondamental l'amélioration continuelle de l'acte pédagogique.

15. La capacité de mener des enquêtes ponctuelles dans le domaine de l'enseignement de l'arabe à des étrangers et de proposer, par ce biais, des techniques nouvelles d'enseignement après leur expérimentation.

C — Critères de formation culturelle :

1. La prise de conscience que la langue est un pilier fondamental dans l'acquisition des expériences qui, de par leur accumulation chez une communauté donnée, constituent une civilisation.

2. La connaissance profonde de la culture islamique sans laquelle l'enseignement de l'arabe ne peut avoir aucune crédibilité.

3. La connaissance de la littérature et de ses représentants les plus authentiques à travers les siècles.

4. La compréhension et le respect des aspects les plus hétéroclites de la culture des étudiants étrangers apprenant l'arabe.

5. La mise en parallèle des valeurs interculturelles véhiculées par la langue de départ des apprenants et la langue cible en vue de leur exploitation éventuelle dans la pratique pédagogique.

6. La capacité de créer un cadre culturel nouveau et attrayant dans l'environnement où l'apprenant se doit d'évoluer.

7. La maîtrise d'au moins une langue étrangère susceptible de lui servir de langue intermédiaire.

8. La connaissance de la langue des apprenants dans le but de procéder à des analyses contrastives pouvant mettre en relief d'éventuelles interférences linguistiques.

Dans le troisième chapitre, l'auteur se livre à une analyse détaillée des programmes de formation en vigueur dans les six centres déjà cités et aborde plus particulièrement les travaux des deux sessions pédagogiques que l'ISESCO a organisées à Sierra Leoné et en Malaisie en 1984.

Discussion des résultats :

En dépit des efforts sérieux que les responsables et le corps enseignant ont déployés et déploient encore, notre analyse, selon les critères exposés précédemment, a permis de dévoiler les défauts suivants :

1. Des distorsions graves à propos des conditions d'inscription rendant difficile la formation des enseignants du fait de leur hétérogénéité sur le plan des aptitudes.

2. Une grande différence entre les Instituts quant à la durée des études pour l'octroi des mêmes diplômes à partir de programmes le plus souvent identiques.

3. L'équivalence des diplômes décernés par les différents programmes s'avère une opération épineuse eu égard à la différence des annuités d'étude et des conditions d'inscription entre ces instituts.

4. Les objectifs de la plupart des programmes n'étant pas clairement déterminés, la crédibilité de ces derniers reste aléatoire.

5. L'accent démesuré accordé à des détails linguistiques alors que des habiletés essentielles telles que la compréhension et l'expression sont réduites à la portion congrue. Le résultat de cette situation est que beaucoup d'apprenants sont dans l'incapacité d'extérioriser verbalement ce qu'ils maîtrisent bien passivement.

6. Le peu d'attention accordée à l'élaboration, à l'évaluation et à la réforme des programmes dans la plupart des Instituts.

7. La formation des enseignants pèche par l'absence de disciplines telles que « l'administration scolaire », « le rôle de l'inspection », susceptibles de mieux les sensibiliser aux difficultés de leur métier et à ses différents rouages.

8. Le déséquilibre patent dans les aspects de la formation : le linguistique, par exemple, prend le dessus sur le culturel alors que celui-ci peut grandement aider à promouvoir celui-là.

9. Le manque de cohésion et de complémentarité entre les différents aspects de la formation. L'acquisition de la langue, par exemple, ne va pas toujours de pair avec celle de la culture et de la civilisation qui la charrie.

10. L'importance démesurée accordée à la théorie au détriment de la pratique, pierre angulaire de toute formation sérieuse d'enseignants de langues. D'où la nécéssité de mettre l'accent sur les habiletés fondamentales (écouter, parler, lire, écrire) et sur la culture générale en évitant de bourrer l'esprit de l'enseignant par des subtilités morphosyntaxiques qui risqueraient de le rebuter et démousser chez lui toute motivation à l'apprentissage.

Chapitre VI : suggestion d'un profil

La notion de « système » :

Il est possible d'alléguer tous les défauts ci-haut exposés à diverses causes dont la plus importante réside vraisemblablement dans le fait que le processus de formation de l'enseignement de l'arabe à des non arabophones n'est pas envisagé comme « un système » où tout se tient.

Au cours des deux dernières décennies, la notion de « système » a marqué d'une manière indélébile l'action éducative. Le concept désigne tout corps organique ou tout ensemble structurellement composé d'une somme d'éléments en perpétuelle interaction et visant la réalisation d'objectifs définis au préalable. Il est donc vital, avant de concevoir un système, de veiller prioritairement à ce que ses différentes parties, de par leur cohérence et leur complémentarité, puissent aboutir à la concrétisation d'objectifs que l'on voudrait atteindre (1).

Dans cet ordre d'idées, l'éducation pourrait être considérée comme un système. Elle ne peut cependant l'être effectivement que si toutes les parties du programme pédagogique sont en constante interaction et concourent, de par leur interdépendance, à la réalisation des objectifs visés par le système éducatif.

La formation de l'enseignant de l'arabe à des non arabophones en tant que « système ».

Il est parfaitement possible d'envisager la formation de l'enseignant de l'arabe à des non arabophones comme un système. Toutefois, la plupart des programmes dont il a été question dans les paragraphes précédents n'ont pas été conçus dans cette optique. Les objectifs n'y figurent pas ou, dans le meilleur des cas, ne sont pas clairement définis. On n'y trouve aucun rapport entre les disciplines enseignées et les objectifs qu'elles entendent viser, aucun lien dialectique entre les méthodes et le contenu d'enseignement d'une part et les mesures d'évaluation d'autre part. Les cursus sont donc ainsi caractérisés par un manque de cohésion interne empêchant de ce fait la réalisation d'objectifs précis. Il est par conséquent difficile d'évoquer, à leur propos, l'idée de « système ».

---

(1) Banathy, B. H. « The Design of Foreign Language Teacher Education ». The Modern Language Journal. Vol. L. II., 1968, p. 490.

Or, force est de constater que l'approche systémique est la seule habilitée à pouvoir confectionner des programmes cohérents, de par la logique interne qui la caractérise et aussi de par les objectifs précis qu'elle s'assigne et que chacun de ses éléments concourt à réaliser [2].

L'application de l'approche systémique dans l'esquisse d'un programme de formation de l'enseignant de l'arabe à des non arabophones exige, dans un premier temps, qu'on détermine l'objectif général que doit viser ce programme. Dans un deuxième temps il s'avère nécessaire de sérier les manifestations dont l'apparition est prévue chez l'apprenant, à savoir ses performances, ses habiletés, ses besoins, ses sentiments, etc, qui seront à l'origine d'une formulation précise d'objectifs spécifiques. Se posent alors ici les questions de savoir quoi faire, comment, quand, où et par quel moyen, ce qui conduit ipso facto au choix du contenu à enseigner et des techniques les plus adéquates à adopter. Enfin, dernier point à résoudre : le problème du choix des instruments appropriés d'évaluation diagnostique et des moyens thérapeutiques.

Dès lors, il s'avère possible d'ébaucher une version du cursus qui, avant son adoption finale, devrait être validé dans sa totalité. Une fois le cursus adopté, son application devrait être soumise à une évaluation permanente laquelle devrait également s'appliquer au comportement des stagiaires afin d'y déceler d'éventuelles failles en contradiction avec les objectifs visés, ce qui nécessiterait, le cas échéant, des rectifications de nature à préserver au cursus sa cohésion interne et ses chances de réussite.

Le cursus, ou si l'on veut, le « système » éducatif présente des similitudes avec le système social [3] qui, lorsqu'il est perturbé, perd partiellement ses moyens de contrôle et d'équilibre et sombre dans l'apathie. Seules alors, des transformations radicales, peuvent lui permettre de recouvrer son équilibre et son dynamisme d'antan [4].

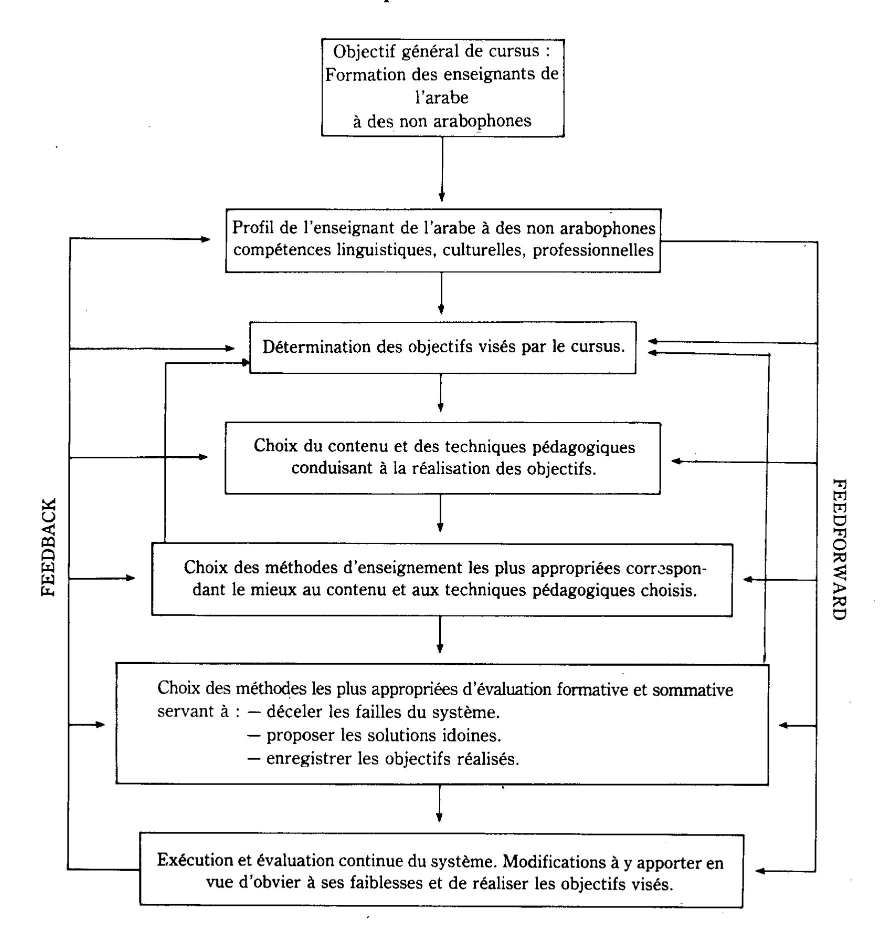
---

(2) L'élaboration et la rénovation des programmes d'enseignement selon cette approche sont décrites dans :
BELA, H., BANATHY, B. H. « Instructional Systems » : Palo Alto, California : Feron Publishers, 1968.
Son application à des programmes d'enseignement de langues est décrite dans : BELA, H. BANATHY, B.H. « The Systems Approach ». The Modern Language Journal, Vol. LI, N° 5, MAY, 1967. pp. 281-289.

(3) Parsons, T. The Social System. London, Routledge et Kegan Paul, 1951. VOl. 4, p. 298.

(4) Pareto, V. The Mind and Society. London Cape, 1935. Vol. 4. P. 1436.

Les phases du cursus



C'est ici qu'interviennent l'évaluation formative et l'évaluation sommaire dont les rôles respectifs permettent de déceler les failles des programmes et partant, d'y apporter les solutions idoines.

Les étapes de l'élaboration du système :

L'analyse du schéma (page précédente) fait ressortir les étapes à suivre dans l'élaboration d'un programme. Elles se présentent comme ci-après :

* Les caractéristiques de l'enseignant de l'arabe à des non arabophones.
* Détermination des objectifs.
* Choix du contenu et des techniques pédagogiques.
* Choix des méthodes appropriées d'enseignements.
* Choix des instruments appropriés d'évaluation.
* Application du programme et feed-back.

1. Les caractéristiques de l'enseignant de l'arabe à des non arabophones.

La description détaillée des habiletés que requiert toute formation d'enseignant de l'arabe à des non arabophones est une condition sine qua non de l'élaboration d'un cursus d'enseignement. Au début de cet article, l'auteur a tenté de dresser une liste des critères requis chez ce type d'enseignant. Cette liste reste, cependant, indicative et il est important de souligner ici que dans toute élaboration sérieuse d'un programme d'enseignement, la liste des critères doit tendre le plus possible à l'exhaustivité et à la description minutieuse si on veut assurer aux stagiaires une formation sans failles et reposant sur des fondements solidement établis.

2. La détermination des objectifs pédagogiques :

Les programmes de l'enseignement de l'arabe à des non arabophones pèchent, d'une manière générale, par l'absence quasi totale d'objectifs à atteindre. Ceux-ci, quand ils existent parfois, sont souvent empreints de superficialité et d'ambiguïté. Ce défaut provient de ce que l'on n'a pas tenté, au départ, de dresser le profil de ce que doit être réellement le comportement de

l'enseignant en classe dont l'analyse et la description minutieuse permettent de collecter les éléments fonctionnels indispensables à la confection d'un programme susceptible de répondre à nos attentes quant au type d'enseignant que nous voudrions former [5].

La détermination des objectifs visant à dresser le profil souhaité de l'enseignant est une opération dont la réalisation se fait graduellement et doit connaître nécessairement deux phases :

* La détermination des objectifs généraux.
* La détermination des objectifs spécifiques [6] (The task level) qui décrivent séparément, après les avoir isolées, les plus petites unités caractérisant le comportement de l'enseignant en classe.

A ce niveau d'analyse, il paraît indispensable d'opérer une distinction entre deux types de profils du comportement de l'enseignant :

a — le profil du comportement de l'enseignant in vivo.
b — le profil du comportement de l'enseignant in vitro.

Or, le paradoxe réside dans le fait que l'on a trop insisté sur le premier type (a) alors que c'est le second type (b) qui aurait dû être l'objet premier de la description des objectifs pédagogiques. C'est ainsi que des objectifs tels que la capacité de l'enseignant de comprendre, sans risque de commettre des contresens, les informations radiotélévisées, les conférences en arabe, la capacité de lire et d'écrire parfaitement cette langue et de pouvoir s'en servir aisément avec les autochtones, relèvent plutôt de ses compétences extrascolaires (in vivo) et peuvent être répertoriées parmi les objectifs généraux qui englobent, par ailleurs, la culture générale de l'enseignant, sa formation professionnelle, ses rapports avec l'administration, les parents d'éléves, etc...

---

(5) Les procédés de description du comportement de l'enseignant en classe sont décrits dans :
ANDERSON, T., « The Teacher of Modern Foreign Language », in Ernest Stabler, ed., The Education of the Secondary School Teacher, Middletown, Connecticut : Wesleyan University Press, 1962, pp. 161-190.

(6) Gagne, R.M., « Educational Objectives and Human Performance », in Krumboltz, J.D., ed., Learning and The Educational Process, CHICAGO : Rand-McNally, 1962, p. 12.

Le domaine des objectifs spécifiques a trait, quant à lui, essentiellement à la formation de l'enseignant en didactique de l'arabe, à ses compétences dans la transmission des connaissances, à ses rapports étroits avec les apprenants, etc.

Ces deux types d'objectifs (généraux et spécifiques) doivent être clairement définis avant toute tentative d'élaboration d'un cursus scolaire, à défaut de quoi celui-ci apparaîtrait bancal.

3 — Choix du contenu et des techniques pédagogiques :

A partir de ce qui a été exposé précédemment sur le profil de l'enseignant et les objectifs du programme de la formation, il est possible de dresser un inventaire des compétences générales et spécifiques qu'il devrait être en mesure d'acquérir. Cet inventaire s'articule autour de trois axes principaux :

* Le domaine des connaissances générales
* Le domaine des valeurs culturelles
* Le domaine de la connaissance psychomotrice

Se posent alors avec acuité les questions suivantes :

* Parmi les contenus et les techniques pédagogiques à faire acquérir, lesquels sont les plus utiles à la formation de l'enseignant ?
* Quelles sont les méthodes d'enseignement les plus appropriées à l'acquisition de tel ou tel contenu, à la réalisation de tel ou tel objectif ?
* Quelles sont, dans ce domaine, les techniques d'évaluation les plus éprouvées ?

La réponse à ces questions nécessite d'abord le choix du contenu à enseigner et des techniques pédagogiques à mobiliser. On arrive ainsi au problème du choix des disciplines à enseigner, au libellé précis des questions à traiter et de la manière de les organiser et de les exposer. En outre, il s'avère indispensable de prévoir dans les contenus à enseigner, des réponses à toute réaction de quelque nature que ce soit qui risquerait de naître chez l'enseignant à un niveau quelconque de son acte pédagogique comme il est indispensable que les emplois de temps obéissent à une programmation minutieuse qui tient compte de ses compétences personnelles.

4 — Choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation :

Ce n'est qu'après avoir défini les objectifs à atteindre, organisé le contenu à faire acquérir, repéré les techniques pédagogiques à suivre, qu'il est possible de se prononcer au sujet du choix approprié des méthodes d'enseignement qui doit être opéré en fonction de la diversité des stratégies reflétant leurs aptitudes individuelles (7).

Les méthodes d'évaluation aussi bien formative que sommative doivent être diverses afin de pouvoir mesurer convenablement toutes sortes de connaissances, de compétences, d'habiletés et de valeurs.

Ceci étant, le concepteur du cursus devrait être en mesure, au moment du choix du contenu, des techniques pédagogiques et des méthodes d'enseignement et d'évaluation, de proposer des substituts qui pourraient être éventuellement mis à profit et par l'enseignant et par l'enseigné. Le choix de ces substituts repose sur la clairvoyance du concepteur, sa vision prospective à propos du déroulement du programme et des impondérables de celui-ci. C'est ce qu'on appelle « le feedforward » (8), visée pronostique qui permet au concepteur de prévoir l'exécution du programme et donc de lui proposer des substituts susceptibles d'intervenir discrètement mais efficacement au cas où des failles surgissent.

5 — Exécution du programme et périodicité de l'évaluation

Le cursus étant à présent élaboré, il convient de le mettre en application et d'observer son fonctionnement aussi bien dans sa structure d'ensemble que dans les divers éléments qui le composent. Cette phase de mise à exécution exige une évaluation périodique de l'ensemble du programme et des progrès enregistrés par les stagiaires (9). L'évaluation, ici, désigne essentiellement le diagnostic des failles du programme et les décisions à prendre quant à la réforme totale ou partielle de celui-ci, le but étant de veiller à la

(7) Robert, M., Gagne, « The Conditions of Learning », New-York, Holt, Rinshart and Winston, 1966.

(8) Banathy, B., op., cit., p. 45.

(9) Birkmaier, E. « Evaluating the Foreign Language Program »
The North Central Association Quarterly, Vol, XL., N° 3, Winter, 1966, pp. 263-271.

cohésion des éléments du système afin qu'il puisse réaliser ses objectifs de départ. C'est ce qui est convenu d'appeler « le feedback », moyen par le biais duquel le lien entre les éléments du système se trouve renforcé et consolidé.

Le « feedforward » et le « feedback » sont donc indispensables l'un et l'autre à l'équilibre et au renouvellement constant du système, lequel doit nécessairement tenir compte de ces deux dimensions.

En dernière analyse, et comme on a pu le constater, l'élaboration d'un programme d'enseignement de l'arabe à des non arabophones s'avère en fait la réalisation d'un système cohérent dont les différentes composantes sont mues par une dynamique interne tendant à la concrétisation d'objectifs bien précis.